



ANKAD

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

ISSN: 2587-0491

YIL: 2022, CİLT: 6, SAYI: 3

CİLT 6, SAYI 3, YIL 2022

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Mekânı Algılama Becerisinin İncelenmesi.....	198
<i>Investigation of Spatial Perception Skills in Social Studies Textbooks.....</i>	198
Define Adası Hikâye Kitabının Coğrafi Kavramlar Açısından İncelenmesi	213
<i>Examination of the Treasure Island Story Book in Terms of Geographical Concepts</i>	213
Türk Dünyası Ülkelerinin Uluslararası Kuruluşlarla İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme ..	227
<i>An Evaluation on the Relations of the Countries of the Turkic World with International Organizations</i>	227
Tarih Öğretmenlerinin İslam Tarihi Öğretiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri	260
<i>Opinions of History Teachers on the Problems Encountered in Teaching Islamic History ..</i>	260
Pırıl Çizgi Filminde Doğal Sayıların Öğretimi	274
<i>Teaching of Natural Numbers in the Pırıl Cartoon</i>	274
İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Finansal Tutumlarına ve Bilgi Düzeylerine Etkisi	289
<i>The Effect of a Flipped Learning Model on Students' Financial Attitudes and Knowledge Levels in Primary School Social Studies</i>	289
Maki Türlerinin Küre Dağlarında Erişebildikleri Maksimum Yükselti.....	304
<i>The Maximum Upgrades That Machine Species Can Achieve on the Küre Mountains</i>	304
Divânü Lügâti't Türk'te Geçen Fiziki Coğrafya Terimleri.....	321
<i>Physical Geographical Terms in Divânu Lugati't Türk</i>	321

Derleme Makaleler/Review Articles

Kuşak Çalışmalarının Kronolojik Yörüngesi	336
<i>The Chronological Trajectory of Generational Studies.....</i>	336



ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

(Journal of Anatolian Cultural Research)

E-ISSN: 2587 - 0491

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi University, Türkiye

FIELDS EDITORS

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük University, Türkiye (**Education Sciences**)

Prof. Dr. Hasan KARA, Pamukkale University, Türkiye
(**Geography-History- Sociology- Cultural Researches etc.**)

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
(**Economics and Administrative Sciences, Law, Tourism, Banking and Insurance etc.**)

Assoc. Prof. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi University, Türkiye (**Social Sciences Education**)

Assoc. Prof. Dr. Halide ASLAN Ankara University, Türkiye (**Theology**)

Assoc. Prof. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR, Gazi University, Türkiye (**Foreign Languages and Teaching**)

Assoc. Prof. Dr. Nurcan UZEL, Gazi University, Türkiye (**Science Education**)

Assoc. Prof. Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi University, Türkiye (**Primary Education**)

Assoc. Prof. Dr. Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye (**Turkish Language and Literature –
Contemporary Turkish Dialects and Literatures**)

Assoc. Prof. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi University, Kazakhstan (**Turkic World Studies**)

Assist. Prof. Dr. Seyhan Murtezan IBRAHIMI, International Balkan University, North Macedonia (**Balkan
Studies**)

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak University, Türkiye

Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaijan

Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Farzand Ali JAN, Iqra Nation University, Pakistan

Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük University, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO, St. John's University, USA

Prof. Dr. Serdar ERKAN, International Final University, Turkish Republic of Northern Cyprus

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Adriatik DERJAJ, Tiran University, Albania

Assoc. Prof. Dr. Liudmyla RADOVETSKA, National Academy of Security Service of Ukraine, 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. Sezen ISMAIL, International Balkan University, North Macedonia
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi University, Türkiye
Doç. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye
Doç. Dr. Yaşar KOP, Kafkas University, Türkiye
Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
Doç. Dr. Yusuf İNEL, Uşak University, Türkiye
Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi University, Türkiye
Dr. Aydın KUDAT, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye
Dr. Erika HANCZ, University of Pecs, Hungary
Dr. Ghazawi SAHAR, Wayne State University, USA
Dr. Gous Mashkooor KHAN, Jawaharlal Nuhru University, India

SCIENCE AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük University, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR, Manisa Celal Bayar University, Türkiye.
Prof. Dr. Anna HLAVNOVA, University of Zilina, Slovakia
Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu University, Türkiye
Prof. Dr. Biljana CUBROVIĆ, University of Belgrade, Serbia and Montenegro
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu University, Türkiye
Prof. Dr. Elif ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Gaziosmanpaşa University, Türkiye
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak University, Türkiye
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ, Eskişehir Osmangazi University, Türkiye
Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük University, Türkiye
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaijan
Prof. Dr. Gülay GÜNAY, Karabük University, Türkiye
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege University, Türkiye
Prof. Dr. Hasan BACANLI, Üsküdar University, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. İlhami DURMUŞ, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik University, Türkiye
Prof. Dr. Juhani LAURINKARI, University of Kuopio, Finland
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu University, Türkiye
Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale University, Türkiye
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaijan
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, University of Tavrida, Crimea, Russia
Prof. Dr. Mehmet Ali YOLCU, Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel University, Türkiye
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak University, Türkiye
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin PARILTI, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe University, 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 University, Türkiye
Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University, Türkiye
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin University, Türkiye
Prof. Dr. Tacida HAFIZ, University of Pristina, Kosovo

Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Uwe BLAESING, University of Leiden, Netherlands
Prof. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ana KECHAN, International Balkan University, North Macedonia
Assoc. Prof. Dr. Davut GÜREL, Bartın University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Hacı ÇOBAN, Yozgat Bozok University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN, Konya Necmettin Erbakan University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Seher ERSOY QUADİR, Konya Necmettin Erbakan University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Servet ÜZTEMUR, Gaziantep University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ufuk ULUÇINAR, Uşak University, Türkiye
Dr. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh University, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Eric GEOFFROY, University of Strasbourg, France
Dr. Esmâ ÖZTÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
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. Ümit YEL, Türkiye
Dr. Vedat YEŞİLÇİÇEK, Uşak University, Türkiye
Dr. Zeynep KOYUNCU, Karamanoğlu Mehmetbey University, Türkiye

ENGLISH EDITORS

Dr. Seda ÖNGER, Uşak University, Türkiye
Lecturer, Şeyda KIR, Yozgat Bozok University, Türkiye

TURKISH EDITOR

Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi University, Türkiye
Dr. Seda ARTUÇ BEKTEŞ, Ministry of Energy and Natural Resources, Türkiye

COVER DESIGN

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi University, Türkiye

SECRETARIAT

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel University, Türkiye
Arş. Gör. Alaattin ARIKAN, Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

Indexes



Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Mekânı Algılama Becerisinin İncelenmesi*Investigation of Spatial Perception Skills in Social Studies Textbooks*Ufuk KARAKUŞ ¹ & Bahar ZAFER ²

Geliş/Received: 09.03.2022

Kabul/Accepted: 30.07.2022

Öz

Bu araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarında mekânı algılama becerisinin yer alma durumunu incelemek amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini örneklem olarak seçilen Milli Eğitim Bakanlığına ait 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturulmuştur. Veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmış ve nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında mekânı algılama becerisinin yer aldığı kazanımlar ölçüt olarak alınmıştır. Kazanımların karşılık geldiği ders kitabındaki konulardan alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen bu alt temalardan da temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda 5. sınıf ders kitabından dört tema, 6. sınıf ders kitabından dört tema ve 7. sınıf ders kitabından iki tema olmak üzere on tema belirlenmiştir. Öğretim programı ile ders kitabının mekânı algılama becerisine yer verme bakımından tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ders kitabı, mekânı algılama, beceri

Abstract

In this research, it is aimed to examine the situation of spatial perception skills in social studies textbooks. Document analysis method was used in this research, which is a qualitative research. The data of the research consisted of 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks belonging to the Ministry of National Education selected as a sample. Data were collected by document analysis method and analyzed by content analysis method used in qualitative research. The achievements related to the ability to perceive the space in the 2018 Social Studies Curriculum were taken as a criterion. Sub-themes were determined from the subjects in the textbook to which the achievements corresponded. Themes were created from these sub-themes determined. As a result of the research, ten themes were determined, including four themes from the 5th grade textbook, four themes from the 6th grade textbook, and two themes from the 7th grade textbook. It has been determined that the curriculum and the textbook are consistent in terms of including the spatial perception skill.

Key Words: Social studies, textbook, spatial perception, skill

1. GİRİŞ

Eğitim-öğretime sistematiklik ve düzen katmak gibi bir görevi bulunan ders kitapları, sosyal bilgiler öğretiminde diğer yaklaşımlarda da kullanılmasına karşın en yaygın

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitim Anabilim Dalı, e-posta: ukarakus@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2915-464X>

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Yüksek Lisans Öğrencisi., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, e-posta: baharzfr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6572-3221>

gelenek olarak görülen “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” yaklaşımının önemli bir yardımcıdır. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımının en yaygın gelenek olması, onun diğerlerine göre daha kolay uygulanabilir olmasından kaynaklanmaktadır. Kolay uygulanabilirliği ise tasarlanmış bir içeriğe ve ders kitabına sahip olmasına dayanmaktadır (Barr, Barth & Shermis, 2013). Bu doğrultuda ders kitaplarının öğretimi somutlaştırarak kolaylaştırdığı savunulabilir.

Sosyal bilgiler dersi bilgi, beceri ve değer öğretimi yoluyla bireyi yaşama hazırlamayı ve topluma kazandırmayı amaçlamaktadır. 2005 öğretim programında sosyal bilgilere özgü 6 beceri arasında gösterilen mekânı algılama becerisinden, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında sosyal bilgiler dersinin özel amaçları içerisinde “yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri” olarak bahsedilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a; MEB, 2018, s. 8).

Mekân kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) tarafından “yer, bulunulan yer, ev , yurt, uzay” olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanıma göre ise “mekân, insanın bütün faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yer”dir (Tümertekin & Özgüç, 1998; Akt. Sever, 2015, s. 10). Altan (2012, s. 79) mekânın mimarlıkta her yerden sınırlandırılmış bir alan olduğunu, mimarlık dışındaki sınırlandırılmamış alanların da bu kavramla ifade edildiğini söylemekte; yer, gök, ağaç gibi doğal unsurlarla oluşmuş doğal mekân; duvar, tavan, kapı, pencere, kolon gibi yapay unsurlarla oluşmuş yapay mekân ve hem doğal hem de yapay unsurlarla oluşmuş karma mekândan bahsetmektedir. Mekânı algılama ise “yeryüzünde, yerin derinliğinde ve uzaya doğru olmak üzere insanın bütün çevresini üç boyutlu olarak kaplayan mekânın; psikolojik, toplumsal ve ekonomik olarak insanı etkileyen dış dünyasının algılanmasıdır” (Baduroğlu, 2018, s. 2).

MEB (2005a; 2005b), mekânı algılama becerisini uzay ilişkilerini bilme, harita ve kroki çizme, plan hazırlama, grafik ve diyagram oluşturma ve bunların hepsini yorumlama, dünyanın fiziki özelliklerini anlamak bakımından küreden yararlanma olarak belirlemiştir. Diğer bir beceri olan harita okuryazarlığı ile de mekânı algılama becerisi desteklenirken atlas kullanımının becerinin gelişmesinde önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda mekânı algılama becerisi “harita okuryazarlığı”, “konum analizi” ile “tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” becerilerini de içine alan bir üst beceri olarak tanımlanabilmektedir (Ablak, 2019, s. 418; Çepni, 2019, s. 369; Sönmez, 2019, s. 220).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ise mekân/yer bilimi olan coğrafyanın temel alındığı İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kapsamında öğretilecek beceriler arasında mekânı algılama becerisi de yer almaktadır (MEB, 2018, s. 11). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (*National Council for the Social Studies* [NCSS], 1994) yayınladığı müfredat standartlarındaki İnsanlar, Yerler ve Çevreler (*People, Places and Environments*) temasında “mekânsal bakış açısı kazanılması, harita, küre, coğrafi araç, jeo-uzamsal teknoloji kullanımı” üzerine bir içerik oluşturulduğundan bahsetmektedir.

Amerikan Coğrafyacılar Derneği (*Association of Amerikan Geographers* [AGG], 2014) sekiz temel mekânsal düşünme becerisi olduğunu düşünmektedir. Bir yeri yağış, ekonomik gelir, uydu görüntüleri, haritalar ve grafikler açısından diğeriyle karşılaştırma (*comparison*); bir fabrikadan çıkan duman, bir otoyoldan gelen gürültü/ses gibi bir yerin komşu yerler üzerinde bıraktığı etki (*aura*); Göller Yöresi gibi benzer özelliklere sahip ya da bir şekilde birbiriyle bağdaştırılmış olan tüm yerlerin etrafında bir çizgi çekilmesiyle oluşturulan bölge (*region*); özelliklerin bir yerden diğerine aşamalı olarak

mı yoksa aniden mi değiştiğine cevap bulmak amacıyla durumları bilinen iki yer arasında meydana gelen şeyi tanımlama olarak düşünülen geçiş (*transition*); Akdeniz iklimi gibi benzer konumlara ve bu yüzden benzer durumlara sahip olan yerleri diğer kıtalarda bulma olarak tanımlanan benzetme (*analogy*); kasaba, ilçe, eyalet, ülke gibi sırasıyla birbirleriyle ilişkili yuvalanmış özellikleri barından mekânsal hiyerarşi (*hierarchy*); bir bölgedeki özelliklerin ya da durumların eşit ya da eşit olmayan aralıklarla küme halka şeklinde düzenlenmesi olarak desen (*pattern*); aynı harita desenine sahip hangi özellikler (sıtma ve anofel sivrisinekleri gibi) bakımından kapsam olarak ele alındığı ilişkilendirme (*association*) bu sekiz temel beceri olarak anlatılmaktadır (AGG, 2014).

Akkaya Yılmaz, Arıkan & Çetin (2022, s. 439) mekânsal beceriyle ilgili bir nesnenin zihin ve uzay arasındaki görselleştirme işlemi olarak *zihinsel döndürme*, nesneyi farklı bakış açılarıyla hayalleme olarak *mekânsal yönelim* ve farklı mekânsal parçaları zihinde yeniden yapılandırma olarak *mekânsal görselleştirme* olmak üzere üç alt bileşenden bahsetmektedir.

Bunlardan yola çıkarak sosyal bilgiler dersinin İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ve mekânı algılama becerisiyle, öğrencilerde yaşadıkları çevreyi ve dünyayı yakından uzağa ve basitten karmaşığa ilkesine göre algılama, tanıma, anlamlandırma ve tanımlama niteliklerini geliştirmeyi hedeflediği söylenilebilir. Geliştirilen bu nitelikler doğrultusunda bireyde yaşadığı doğal ya da yapay alanları düzenleyebilme; devlette coğrafi konum ve özellikler bakımından hem siyasi hem de ticari işlemleri gerçekleştirebilme yeteneği sağlanmaktadır (Akengin & Ayaydın, 2017, s. 49; Baloğlu Uğurlu & Aladağ, 2015, s. 23; Safi, 2010, s. 24).

Ulusal Araştırma Konseyi (*National Research Council* [NRC]) düşünmenin bir biçimi olan mekânsal düşünmenin koordinat, yön, yol, mesafe, bölge, kıta gibi mekân kavramları, mekânsal bilgileri somutlaştırmada kullanılan harita, şekil, diyagram, tablo, grafik gibi temsil araçları ve mekân kavramları ile temsil araçlarını kullanarak yapılan akıl yürütme olmak üzere üç unsurundan bahsetmektedir (NRC, 2006, s. 3; Şanlı, 2020, s. 119). NRC (2006, s. 3) mekânsal düşünmenin amacını mekânsal düşünme alışkanlığı kazanmak, mekânsal düşünmeyi bilinçli uygulayabilmek ve mekânsal düşünmede eleştirel bakış açısına sahip olmak olarak belirlemiştir.

Navigasyon ya da yön bulma gibi mekânsal içerikli zihinsel işlemler için yoğun bir şekilde mekânsal etkinliklerin olması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersinin daha iyi öğrenilmesinde mekânsal yeteneğin geliştirilmesinin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Mekânsal bilgilerin somutlaştırmak amacıyla ders kitaplarında görselleştirilerek anlatılması, bu görselleri okuyabilme yeteneğinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Newcombe, 2013, s. 27-29).

Alanyazında ders kitaplarında mekânı algılama becerisine yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Altay, 2020; Aydemir, 2017; Baduroğlu, 2018; Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2017; Elbay, 2020; Şanlı, 2020). Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ya bütün beceriler açısından ele alınmış (Altay, 2020; Aydemir, 2017; Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2017) ya da sadece 6. sınıf ders kitabında (Baduroğlu, 2018) incelenmiştir. Şanlı (2020) ise mekânı algılama becerisini ders kitaplarındaki sorularda incelerken Elbay (2020) diğerlerinden farklı olarak uluslararası alanda yaptığı çalışmada mekânı algılama becerisini 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitapları arasındaki koordinasyon açısından incelemiştir. Bu çalışmada ise mekânı algılama becerisi 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında

ele alınmıştır. Bu da araştırmanın ulusal çapta alana katkısını göstermektedir. Bütün bu bilgilerden yola çıkarak 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında mekânı algılama becerisinin yer alma durumunu belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisinin yer alma durumu nedir?
2. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisinin yer alma durumu nedir?
3. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisinin yer alma durumu nedir?

2. YÖNTEM

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında mekânı algılama becerisinin yer alma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ders kitaplarının incelenmesine yönelik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizini Yıldırım & Şimşek (2018, s. 189) “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” olarak tanımlamaktadır.

2.1. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Yıldırım & Şimşek’e (2018, s. 189) göre doküman analizi nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla tek başına kullanılabilir. MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 24.06.2019 gün ve 1 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen Özgün Matbaacılık’a ait Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5, MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen Çağlayan Matbaası’na ait Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6 ile MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen Tuna Matbaacılık San. ve Tic. AŞ’ye ait Sosyal Bilgiler Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı 7 araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ölçüt olarak ortaokullara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan kitaplar belirlenmiştir. Ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulundan temin edilmiştir.

Tablo 1. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Sınıf Seviyelerine Göre Yer Alan Kazanım Sayıları

Sınıf Seviyesi	Kazanımlar
5. Sınıf	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.
	SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
	SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.
	SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

6. Sınıf	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.
	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
7. Sınıf	SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.
	SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Bir üst beceri olarak tanımlanan mekân algılama becerisi 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, içinde barındırdığı diğer alt becerilerle (harita okuryazarlığı; konum analiz; tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama) beraber yer almaktadır. Tablo 1'e bakıldığında 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 5. sınıf için dört kazanım, 6. sınıf için dört kazanım ve 7. sınıf için iki kazanım olmak üzere toplamda on kazanımda mekân algılama becerisini içermektedir.

Araştırmacılar ilk önce öğretim programında mekân algılama ve alt becerilerinin bulunduğu öğrenme alanlarını tespit etmiştir. Becerilerin her sınıf seviyesinde üçüncü öğrenme alanı olan İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanına serpiştirildiği görülmüştür. Daha sonra ders kitapları incelenmiş ve kazanımlara karşılık gelen konuların içeriğine bakılmıştır. İçerik olarak becerileri barındıran konuların karşılık geldiği kazanımlar veri toplama ölçütü olarak tercih edilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Nitel araştırmaların analizinde kullanılan içerik analizi Yıldırım & Şimşek (2018, s. 242) tarafından "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak" olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada da verilerin anlamlı bölümlere ayrılarak kodlandığı *verilerin kodlanması*, kodlanan verilerin belli kategoriler altında toplanması amacıyla *temaların bulunması*, verilerin uygun kategoriler altında toplandığı *verilerin temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması* ile tanımlanan verilerin anlamlandırılıp sonuç çıkarıldığı *bulguların yorumlanması* aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 243-251). İlk aşamada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan mekân algılama becerisini ve alt becerilerini barındıran kazanımlar ve ders kitaplarındaki bu kazanımlara denk gelen konular tespit edilmiştir. Ardından mekân algılama becerisine yönelik oluşturulan kavramlar listesi kapsamında konuların metinleri ve görselleri taranmıştır. Listede bulunan kavramlara, tarama sırasında yeni kavram eklemeleri yapılarak liste genişletilmiştir. Bu kavramlar çerçevesinde öncelikle alt temalar oluşturulmuştur. Alt temaların bazıları bir çok kavramı oluşturan bir çatı alt tema olarak belirlenirken bazıları tek bir kavram olarak alınmıştır. Örneğin "Fiziki Haritalar" alt teması deniz, göl, akarsu gibi kavramları kapsayan bir çatı alt tema iken; "Deprem" alt teması tek bir kavramdan oluşmaktadır. Belirlenen alt temalardan ise anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde temalar oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen alt

amaçlar ışığında temalar, alt temalar ve beceriler tablolara yerleştirilmiştir. Yapılan tablolara bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için bir uzmanla beraber mekânı algılama becerisinin barındırdığı kavramlar tartışılmış ve liste hazırlanmıştır. Liste doğrultusunda oluşturulan temalar uzman tarafından yeterli görülmüş ve alt temaların oluşturulması kararlaştırılmıştır.

2.3. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. 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 ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Mekânı Algılama Becerisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada kamuya açık bir kaynak olan ders kitapları taranarak *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, alt amaçlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Mekânı Algılama Becerisinin Yer Alma Durumu

Tablo 2. Mekânı Algılama Becerisine Yönelik 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Yola Çıkararak Oluşturulan Temalar, Alt Temalar ve Temaların Barındırdığı Beceriler

Temalar	Alt Temalar	Temaların Barındırdığı Mekânı Algılamaya Yönelik Beceriler
Harita	Fiziki Haritalar, Yeryüzü Şekilleri, Lejant	Harita Okuryazarlığı
İklim ve Yaşam	İklim Çeşitleri, Hava Durumu, Bitki Örtüsü, Yağış Türleri, Tarım Ürünleri, Konut Tipleri	Harita Okuryazarlığı
Yaşanılan Yer	Nüfus Miktarı, İl, Yer Altı ve Yer Üstü Kaynakları, Turizm, Sanayi, Tarım, Ticaret, Ulaşım	Harita Okuryazarlığı
Afetler ve Çevre	Deprem, Sel, Çığ, Heyelan, Erozyon, Orman Yangınları, Hava-Su-Toprak-Gürültü Kirliliği	Harita Okuryazarlığı

Tablo 2’de 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından yola çıkarak oluşturulmuş temalar, alt temalar ve bu temaların barındırdığı beceriler yer almaktadır. Harita temasında kazandırılmak istenen Fiziki Haritalar, Yeryüzü Şekilleri, Lejant alt temaları öğretim

programında “SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar” kazanımının içerisinde bulunmaktadır. Ders kitabında ise “Haritayı Tanıyorum” konusunu kapsamaktadır. İklim ve Yaşam temasında verilmek istenen İklim Çeşitleri, Hava Durumu, Bitki Örtüsü, Yağış Türleri, Tarım Ürünleri, Konut Tipleri alt temaları öğretim programında “SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” kazanımında bulunmaktadır. Ders kitabında ise “İklim ve Yaşamım” başlıklı konu olarak verilmektedir. Yaşanılan Yer temasının alt temaları olan Nüfus Miktarı, İl, Yer Altı ve Yer Üstü Kaynakları, Turizm, Sanayi, Tarım, Ticaret, Ulaşım öğretim programında “SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir” kazanımıyla ilişkilendirilmektedir. Ders kitabında “Nerede Yaşanır?” konu başlığında yer almaktadır. Afetler ve Çevre temasındaki Deprem, Sel, Çığ, Heyelan, Erozyon, Orman Yangınları, Hava-Su-Toprak-Gürültü Kirliliği alt temaları ise öğretim programında “SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular” kazanımıyla eşleştirilmektedir. Ders kitabında “Afetler ve Çevre Sorunları” konusuna karşılık gelmektedir. Tablo 2’de de görüldüğü üzere 5. sınıf ders kitabında, mekân algılama becerisinin bir alt becerisi olan harita okuryazarlığını kazandırmaya yönelik haritalardan yararlanılmıştır.

Şekil 1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Haritayı Tanıyorum Konusunda Yer Alan Avrupa Fiziki



3.1 - Avrupa Fiziki Haritası

Haritası (Evirgen, Özkan & Öztürk, 2020, s. 66)

Şekil 1’de verilen Avrupa Fiziki Haritası görseli 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki üçüncü öğrenme alanı olan İnsanlar, Yerler ve Çevrelerde “Haritayı Tanıyorum” konu başlığı altında verilmiştir. Harita okuryazarlığı becerisi kapsamında mekân tanımlama ve tanımanın bir yolu olarak haritalar başat rol oynamaktadır.

AFETLER VE ÇEVRE SORUNLARI



Çevrenizde hangi doğal afetler yaşanıyor? Söyleyiniz.

Doğal afetler; can ve mal kaybına neden olan deprem, sel, heyelan, erozyon gibi doğal olaylardır. Bu olaylar çok kısa sürelerde gerçekleşebilen ve başladıktan sonra insanlar tarafından engellenemeyen olaylardır. Ancak önceden alınacak önlemlerle can kayıpları ve oluşabilecek zararlar azaltılabilir.

Şekil 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Afetler ve Çevre Sorunları Konusunda Yer Alan Afetlere İlişkin Bilgi (Evirgen, Özkan & Öztürk, 2020, s. 81)

Şekil 2’de ders kitabında doğal afetlere ilişkin verilen bilgi görülmektedir. Bu bilgi, yaşanan mekânı tanıma ve algılamayla insanın hayatı arasındaki ilişkiyi belirtmektedir. Mekânı algılamamanın kazandırmak istediği becerilerden biri de mekân ve insan ilişkisini kavrayabilmektir.

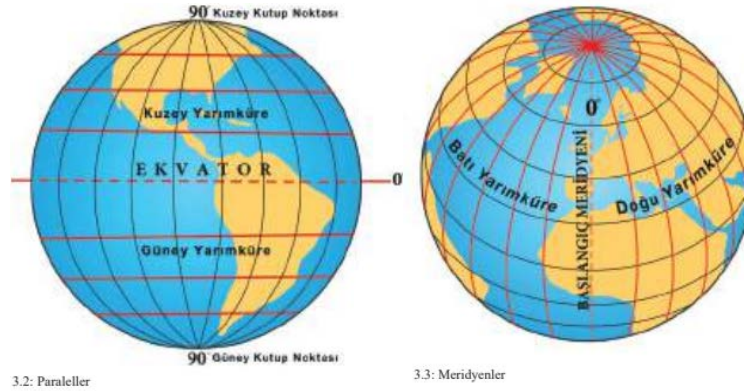
3.2. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Mekânı Algılama Becerisinin Yer Alma Durumu

Tablo 3. Mekânı Algılama Becerisine Yönelik 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Yola Çıkararak Oluşturulan Temalar, Alt Temalar ve Temaların Barındırdığı Beceriler

Temalar	Alt Temalar	Temaların Barındırdığı Mekânı Algılamaya Yönelik Beceriler
Konum Bilgisi	Harita, Ölçek, Coğrafi Konum, Koordinat Sistemi, Meridyen, Paralel, Enlem, Boylam, Ekvator, Kuzey Yarım Küre, Güney Yarım Küre, Mutlak ve Göreceli Konum	Konum Analizi, Harita Okuryazarlığı
Fiziki Coğrafya	Fiziki Harita, Lejant, Yeryüzü Şekilleri	Harita Okuryazarlığı
Beşeri Coğrafya	Nüfus, Madencilik, Tarım, Turizm, Sanayi, Ticaret, Hayvancılık, Yer Altı ve Yer Üstü Kaynakları	Harita Okuryazarlığı
İklim ve Yaşam	Dünya’nın İklimleri, Hava Durumu, Bitki Örtüsü, Yağış Türleri, Tarım Ürünleri, Konut Tipleri	Harita Okuryazarlığı

Tablo 3’te 6. sınıfa ait mekânı algılama becerisinin kazandırılmasında kullanılan konum, paralel, meridyen, kıta, okyanus, yer şekilleri gibi kavramları içeren temalar, alt temalar ve beceriler yer almaktadır. Konum Bilgisi teması ile Harita, Ölçek, Coğrafi Konum, Koordinat Sistemi, Meridyen, Paralel, Enlem, Boylam, Ekvator, Kuzey Yarım Küre, Güney Yarım Küre, Mutlak ve Göreceli Konum alt temaları öğretim programında “SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar” kazanımına denk gelmektedir. “SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili

haritalar üzerinde inceler” kazanımı, Fiziki Coğrafya teması ve onun alt temaları olan Fiziki Harita, Lejant, Yeryüzü Şekillerini karşılamaktadır. Nüfus, Madencilik, Tarım, Turizm, Sanayi, Ticaret, Hayvancılık, Yer Altı ve Yer Üstü Kaynakları alt temalarından oluşan Beşeri Coğrafya teması ise “SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir” kazanımıyla verilmek istenmektedir. Son tema olan İklim ve Yaşam da Dünya’nın İklimleri, Hava Durumu, Bitki Örtüsü, Yağış Türleri, Tarım Ürünleri, Konut Tipleri alt temalarını barındırmaktadır. Öğretim programında ise “SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur” kazanımıyla ilişkilendirilmektedir. Konum Bilgisi teması ders kitabında “Dünya’nın Neresindeyiz?” konusuna, Fiziki Coğrafya teması “Ülkemizin Coğrafi Özellikleri” konusuna, Beşeri Coğrafya teması “Türkiye’nin Beşeri Coğrafyası” konusuna, İklim ve Yaşam teması da “Farklı İklimler Farklı Yaşamlar” konusuna karşılık gelmektedir.. İlk tema olan Konum Bilgisi, mekân algılamanın alt becerileri olan konum analizi ve harita okuryazarlığını içerirken diğer üç tema sadece harita okuryazarlığı üzerine yoğunlaşmıştır.



Şekil 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Dünya'nın Neresindeyiz? Konusunda Yer Alan Paralel ve Meridyen Görselleri (Yıldırım, Kaplan, Kuru & Yılmaz, 2020, s. 107)

Şekil 2’de bulunan paralel ve meridyen görselleri 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının üçüncü öğrenme alanı olan İnsanlar, Yerler ve Çevrelerde ilk konu olarak belirlenen Dünya’nın Neresindeyiz? başlığı altında verilmiştir. Meridyen ve paraleller konum analizi becerisinin en önemli kavramlarıdır. Konum analizi ise mekânı algılama becerisinin alt becerilerindedir. Mekân algısı için haritalarla beraber bu kavramları ders kitaplarında görselleştirmek öğrenciler için önem arz etmektedir.

Diğer bir ekonomik faaliyet ise hayvancılıktır. Hayvanların ürünlerinden, gücünden yararlanılmasına dayanan ekonomik faaliyete **hayvancılık** denir. Ülkemiz doğal koşullar itibarıyla hayvancılık için elverişlidir. Hayvancılık sadece et, süt, yumurta üretiminin olduğu bir faaliyet değil aynı zamanda, dokuma ve deri sanayisine ham madde sağlayan bir ekonomik faaliyettir.

Şekil 4. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Ülkemizin Beşeri Coğrafya Konusunda Yer Alan Hayvancılık Faaliyetine İlişkin Bilgi (Yıldırım, Kaplan, Kuru & Yılmaz, 2020, s. 121)

Şekil 4’e bakıldığında ders kitabındaki bu bilginin, bir yerin yani mekânın hangi ekonomik faaliyete uygun olup olmadığını araştırmanın insan yaşamındaki yerinden

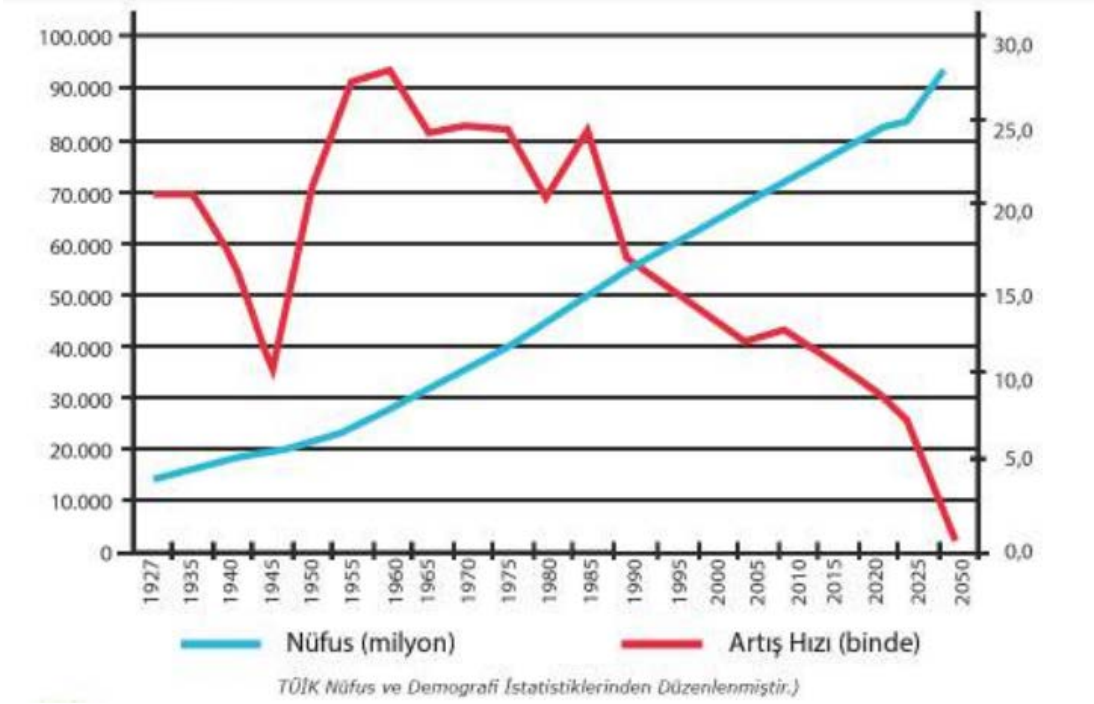
bahsettiği görülmektedir. Mekânı algılamak, o mekânın hangi amaçla kullanılabileceğini algılamayı da içermektedir.

3.2. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Mekânı Algılama Becerisinin Yer Alma Durumu

Tablo 4. Mekânı Algılama Becerisine Yönelik 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Yola Çıkararak Oluşturulan Temalar, Alt Temalar ve Temaların Barındırdığı Beceriler

Temalar	Alt Temalar	Temaların Barındırdığı Mekânı Algılamaya Yönelik Beceriler
Nüfus	Nüfus Miktarı, İklim Koşulları, Yer Şekilleri, Sanayi, Tarım, Ulaşım, Turizm, Maden, Ticaret, Hayvancılık	Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama
Göç	Göç Türleri, Göçün Sebepleri, Göçün Sonuçları	Harita Okuryazarlığı

Tablo 4’te verildiği üzere Nüfus Miktarı, İklim Koşulları, Yer Şekilleri, Sanayi, Tarım, Ulaşım, Turizm, Maden, Ticaret, Hayvancılık alt temalarından oluşan Nüfus teması mekânı algılama becerisinin alt becerisi olarak kabul edilen tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini içeren “SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar” kazanımını karşılayan “Tablo ve Grafiklerle Ülkemiz” konusunda grafikler yoluyla ders kitabında yer almaktadır. Göç teması ise Göç Türleri, Göçün Sebepleri, Göçün Sonuçları olarak belirlenen alt temaları barındırmakta ve “SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır” kazanımını karşılayan ders kitabındaki “Doğduğun Yer mi, Doyduğun Yer mi?” konusuna karşılık gelmektedir. Alt beceri olan harita okuryazarlığı becerisi ile desteklendiği görülmektedir.



Şekil 5. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Tablo ve Grafiklerle Ülkemiz Konusunda Yer Alan Nüfus Grafiği (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2021, s. 108)

Şekil 3’de verilen grafik Türkiye’nin yıllara göre nüfus miktarını ve nüfus artış hızını göstermektedir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında üçüncü öğrenme alanı olan İnsanlar, Yerler ve Çevreler kapsamında ikinci konu başlığı olan “Tablo ve Grafiklerle Ülkemiz”de bulunmaktadır. Mekânı algılama becerisi öğrencilerde grafikleri okuma ve yorumlama becerisini de gerektirmektedir. Bu grafikte beraber bu becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Göçün çeşitli sosyal, ekonomik ve kültürel sonuçlar vardır. Bu sonuçlar göç alan yerleri, göçe aktif olarak katılan bireyleri ve göç veren yerleri farklı biçimlerde etkiler. Göç alan yerlerde etkisi yerleşim alanlarının büyümesi ile düzenli ya da düzensiz bir kentleşme meydana gelmesidir. Özellikle düzensiz kentleşme, gecekondulaşma altyapı yetersizliği, çevre kirliliği ve trafik sorunları gibi olumsuzlukları ortaya çıkarabilir. Eğitim, sağlık ve belediyeçilik hizmetlerinde yetersizlikler görülebilir. Göçe bağlı olarak hızlı nüfus artışı yaşanan kentlerde işsizlik sorununa rastlanabilir.

Şekil 6. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Doğduğun Yer Mi, Doyduğun Yer mi? Konusunda Yer Alan Göçün Sonuçlarına İlişkin Bilgi (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2021, s. 116)

Şekil 6’da sosyal bilgiler ders kitabından alınmış bir bilgi paragrafı görülmektedir. Bu bilgide göçün bir mekânda gerçekleştirdiği sonuçlar verilmiştir. Bulunulan mekânı algılamak, oranın göç mü aldığı yoksa göç mü verdiğini anlayabilmeyi ve bunun sebep ile sonuçlarına yönelik çıkarımlarda bulunabilmeyi kazandırmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada mekânı algılama becerisinin sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumunu incelemek amaçlanmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında

yapılan mekânı algılama becerisi tanımından hareketle bu becerinin “harita okuryazarlığı”, “konum analizi” ile “tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” becerilerini de kapsayan bir üst beceri olduğu kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan mekânı algılama ve alt becerilerinin ders kitaplarına yansımalarının tutarlı olduğu görülmüştür.

İlk bulguya 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 5. sınıfın üçüncü öğrenme alanı olan İnsanlar, Yerler ve Çevrelerde rastlanmıştır. Bu öğrenme alanında, alt beceri olan harita okuryazarlığı yer almaktadır. Ders kitabındaki bu öğrenme alanını oluşturan ilk dört konuda harita okuryazarlığı kapsamında mekânı algılama becerisine yer verildiği tespit edilmiştir.

Bir sonraki bulgu ise 6. sınıfın üçüncü öğrenme alanı İnsanlar, Yerler ve Çevrelerde direkt mekânı algılama ve konum analizi ile harita okuryazarlığı olarak geçmektedir. Bu becerilerin ders kitabında üçüncü öğrenme alanı olan Yeryüzünde Yaşamın bütün konularında yer aldığı belirlenmiştir.

Son bulgular 7. sınıf üçüncü öğrenme alanı İnsanlar, Yerler ve Çevrelerde alt beceri olan tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama ile yer almaktadır. Mekânı algılama becerisine ders kitabındaki İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının ikinci ve üçüncü konularına dağıtılan tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerisi kapsamında yer verildiği tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda mekânı algılama becerisinin 7. sınıfa nazaran 5 ve 6. sınıfta daha çok yer aldığı görülmüştür. Elbay (2020) da yaptığı çalışmada 7. sınıf kazanımlarının 5 ve 6. sınıfa göre geride kaldığını belirtmiştir. Mekânı algılama ve alt becerilerinin öğretim programında yalnızca üçüncü öğrenme alanının açıklama kısımlarında yer aldığı görülmüştür. Altay (2020) da yaptığı çalışmada özellikle harita okuryazarlığı becerisinin üçüncü öğrenme alanında toplandığından bahsetmektedir. Yine Altay (2020) çalışmasında 5. sınıf ders kitabında mekânı algılama becerisinin hiç yer almadığını söylemektedir. Bu çalışmada ise alt beceri olan harita okuryazarlığı çerçevesinde mekânı algılamanın 5. sınıfta yer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle Altay’ın (2020) çalışması ile bu çalışmanın bulguları arasında farklılık bulunmaktadır. Baduroğlu (2018) 6. sınıf ders kitabına yönelik yaptığı çalışmada mekânı algılama becerisi bulunan kazanımların ve ders kitabının birbiriyle tutarlı olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aydemir (2017) bütün beceriler üzerine yaptığı çalışmada mekânı algılama becerisinin 6. ve 7. sınıfa nazaran 5. sınıfta daha çok yer aldığını ifade etmiştir. Aynı zamanda mekânı algılama becerisinin 6 ve 7. sınıfta yer alma sayılarının birbirine neredeyse eşit olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada ise mekânı algılama becerisinin 6. sınıfta, 7. sınıfa göre çok daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle iki araştırmanın bulguları arasında farklılık bulunmaktadır. Çelikkaya & Kürümlüoğlu (2017) yaptığı çalışmada mekânı algılama becerisinin 6 ve 7. sınıfta yer aldığını belirtirken 5. sınıfta bu becerinin yer aldığından bahsetmemektedir. Bu açıdan bu çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermesiyle beraber 7. sınıfta grafik okuma becerisi kapsamında mekânı algılamanın yer aldığı belirtilmesi bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Mekânı algılama becerisinin öğrenme alanlarına dağılımına bakıldığında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında bulunduğu görülmektedir. Gönülaçar’ın (2019) tez çalışmasında da genel olarak becerinin bu öğrenme alanında yer aldığı belirtilmiştir. Bu açıdan iki çalışmanın bulguları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda mekânı algılama becerisine yönelik ders kitaplarında yer alan görseller, tanımlar ve kavramlar yeterli görülmeyle birlikte şu önerilerde bulunulabilir:

1. Ders kitabında öğrenme alanlarının ilk sayfasında verilen kazanımların yanına içerdiği beceriler açık bir şekilde yazılabilir. Bir üst beceri olan mekânı algılama becerisinin alt becerileriyle beraber bu şekilde yazılmasıyla becerinin daha görünür kılınacağı düşünülmektedir.
2. İncelenen ders kitaplarında yer alan bazı haritalara “inceleyiniz” yönergesi yer almaktadır. Bu yönergenin harita okuryazarlığı becerisini geliştirmek için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ders kitaplarında verilen diğer grafik ve haritaların yönergelerinde olduğu gibi bu haritalarda da yorumlanmasına yönelik bir yönerge verilmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
3. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan mekânı algılama becerisine yönelik kavramların, sadece ders kitabından okuyarak ortaokul öğrencileri tarafından algılanma dereceleri üzerinde çalışmalar yapılabilir. Örneğin sosyal bilgiler ders kitabındaki meridyen kavramının tanımı ortaokul öğrencisine verilir ve bundan ne anladığı sorulur. Verilen tanımın, öğrencinin kavramı doğru anlaması için yeterli olup olmadığı belirlenir. Böylece mekânı algılama becerisine yönelik ders kitabında yer alan kavram açıklamalarının yeterli olup olmadığı yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ablak, S. (2019). “Mekânı Algılama”. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* içinde (ss. 413-430). Ankara: Pegem Akademi.
- Akengin, H. & Ayaydın, Y. (2017). Mekânı algılama ve zihin haritalarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(36), 48-56.
- Akkaya Yılmaz, M., Arıkan, A. & Çetin, T. (2022). Mekânsal akıl yürütme testi'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tarih Okulu Dergisi (Journal of History School)*, 15(56), 453-458. doi:10.29228/Joh.52285.
- Altan, İ. (2012). Mimarlıkta mekân kavramı. *Psikoloji Çalışmaları*, 19(0), 75-88.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297.
- Association of American Geographers. (2014). *Introducing spatial thinking skills across the curriculum*. [Erişim tarihi: 12.08.2021. http://www.aag.org/galleries/tgmg-files/spatial_thinking_science_lesson.pdf].
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 3(2), 1-17.
- Baduroğlu, H. (2018). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabının mekânı algılama becerisi bakımından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Baloğlu Uğurlu, N. & Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(32), 22-42.

- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (Çev. C. Dönmez). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. & Kürümlüoğlu, M. (2017). 2005 sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen alan becerilerine kitaplarda yer verilme durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 141-158.
- Çepni, O. (2019). “Konum Analizi”. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* içinde (ss. 365-386). Ankara: Pegem Akademi.
- Elbay, S. (2022). A foundational perspective for spatial thinking in relation to social studies curriculum and middle-school textbooks in Turkey. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(2), 30-57.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. & Öztürk, S. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 5*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Gönülaçar, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi: bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. & Aygün, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 7*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- MEB. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- National Council for the Social Studies. (1994). National Curriculum Standards for Social Studies: Chapter 2 – The Themes of Social Studies. [Erişim tarihi: 09.08.2021. <https://www.socialstudies.org/national-curriculum-standards-social-studies-chapter-2-themes-social-studies#3>].
- National Research Council. (2006). *Learning to think spatially*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/11019.
- Newcombe, N. S. (2013). Seeing relationships: Using spatial thinking to teach science, mathematics, and social studies. *American Educator*, 0(37), 26-31.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sever, R. (2015). “Sosyal Bilgilerde Mekânsal Öğrenme Ortamları İle İlgili Temel Kavramlar”. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.) *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekânsal Öğrenme Ortamları* içinde (ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö. F. (2019). “Harita Okuryazarlığı”. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* içinde (ss. 219-160). Ankara: Pegem Akademi.

- Şanlı, C. (2020). Mekânsal düşünme becerisinin sosyal bilgiler ders kitapları sorularında analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 0(42), 118-132.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Mekân*. [Erişim tarihi: 03.07.2021. <https://sozluk.gov.tr/>].
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. İzmir: Çağlayan Matbaası.

Araştırma Makalesi / Research Article

Define Adası Hikâye Kitabının Coğrafi Kavramlar Açısından İncelenmesi

Examination of the Treasure Island Story Book in Terms of Geographical Concepts

Hamza YAKAR ¹ & Yurdal DİKMENLİ ²

Geliş/Received:05.04.2022

Kabul/Accepted:23.07.2022

Öz

Tüm disiplinlerde olduğu gibi coğrafyanın temelini de benzer olgu, olay ve süreçleri kategorize etmede kullanılan kavramlar oluşturmaktadır. Çocukların yaşadıkları dünyayı anlayabilmeleri ve anlamlandırabilmeleri için erken yaşlarda, dünyaya ilişkin bilgiler içeren ve bireyde keşfetme isteği oluşturan öğrenme yaşantıları oluşturulmalıdır. Çocukların okudukları hikâye kitapları da onlara farklı yaşamlara yönelik öğrenme yaşantıları sunan araçlardan biridir. Hikâyeler tema olarak doğadan ve insandan uzak olamayacağı için belli bir coğrafya ve coğrafi bilgiden de ayrı düşünülemez. Bu çalışmanın amacı, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramları belirleyerek sınıflandırmaktır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Türkçeye Sevda Dursun tarafından çevrilen, Robert L. Stevenson'un "Define Adası" adlı hikâye kitabı oluşturmaktadır. Veri analizi sürecinde, hikâye kitabındaki coğrafi kavramlar belirlenmiş ve belirli özelliklerine göre kategorize edilmiştir. Kavramlar, belirlenen kategoriler dâhilinde yüzde ve frekanslarına göre tablolastırılmıştır. Analiz sonucunda, "fiziki coğrafya" ve "beşerî ve ekonomik coğrafya" olmak üzere iki temel kategori ve bu kategoriler içinde yer alan toplam 67 coğrafi kavram belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kitapta en fazla fiziki coğrafyaya kategorisinde coğrafi kavram olduğu tespit edilmiştir. En sık tekrar eden coğrafi kavramlar; gemi, ada, deniz, tepe ve ağaç kavramlarıdır. Coğrafi kavramların öğretimi açısından hikâye kitaplarındaki kavramlar göz önünde bulundurulduğunda, hikâyelerin kavram öğretiminde kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, hikâye, Define Adası, coğrafi kavram.

Abstract

As in all disciplines, the basis of geography is the concepts used to categorize similar phenomena, events and processes. In order for children to understand and make sense of the world they live in, learning experiences that contain information about the world and create a desire to explore in the individual should be created at an early age. The story books that children read are also one of the tools that offer them learning experiences for different lives. Since the stories cannot be separated from nature and people as themes, they cannot be considered separately from a certain geography and geographical knowledge. The aim of this study is to identify and classify the geographical concepts in the Treasure Island story book. In the research, the document analysis method, one of the qualitative research designs, was used. The data source of the research consists of the story book "Treasure Island" by Robert L. Stevenson, translated into Turkish by Sevda Dursun. In the data analysis process, the geographical concepts in the storybook were determined and categorized according to their specific characteristics. Concepts are tabulated according to their percentages and frequencies within the determined categories. As a result of the analysis, two basic categories as "physical geography" and "human and economic geography" and a total of 67 geographical concepts within these categories were determined. According to the results obtained, it was determined that the geographical concept was the most in the category of physical

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hmzyakar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9334-3525

² Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, dikmenliy@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3738-3095

geography in the book. The most recurring geographical concepts; ship, island, night, sea, hill and tree concepts. Considering the concepts in the story books in terms of teaching geographical concepts, it can be suggested to use the stories in concept teaching.

Keywords: *Children's literature, story, Treasure Island, geographical concept.*

1. GİRİŞ

Coğrafya, insanlara yaşadığı çevreyi, içinde bulunduğu yerin özelliklerini ve nihayetinde dünyayı öğretmelidir. Bu yüzden coğrafya öğretiminde, hayatın içerisinde olan unsurları ön plana çıkarmak oldukça önemlidir. Bu gerekçelerden hareketle, coğrafya öğretiminde etkin ve kalıcı öğretim için karışıklıktan uzak durulmalıdır (Akınoğlu, 2005). Coğrafi olgu ve olayları tanımlamak için, coğrafya biliminde terim ve kavramlar kullanılır. Bu nedenle, kavram ve terimler coğrafya öğretiminde önemli bir yer tutar. Coğrafyanın araştırma ve incelemeye, veri toplamaya, verileri değerlendirmeye ve sonuç çıkarmaya dönük bilimsel çalışmalar yapan bilim dalı olduğu için coğrafya biliminde kavramlar oldukça önemlidir (Turan, 2002).

Genel olarak kavram; “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Bu tanım, kavramların daha çok soyut özelliğine dikkat çekmektedir. Ülgen (2004) kavramı; “farklı obje ve olayların ortak özelliklerine veya üyeleri değişik olan bir gruba işaret eden değişken” olarak tanımlanmaktadır. Paykoç (1991) ise, “temel özellikleri paylaşan nesnelere, olayları ve süreçleri gruplamak için kullanılan terim” olarak kavramı tanımlanmaktadır. Kavramlar somut eşya, varlık veya durumlar değil, gruplandırıldığında zihinlerde oluşan soyut düşünce birimleridir. Bu açıdan bakıldığında, kavramlar gruplandırma birimi olarak algılanabilir. Her kavrama farklı örnekler verilebilir. Dolayısıyla somut veya soyut kavramlara farklı örnekler vermek mümkündür (Ayas, 2010).

Ülgen (1988), kavramları benzer yapılardan ayırt etmek için bazı hususlara dikkat çekmiştir. Bu hususlar; kavramların dünyadaki gerçek obje ve olayların deneyimlere dayalı olarak algılanması, obje ve olayların kişiden kişiye değişim göstermesi, objelerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenen özelliklerden oluşması, kavramların kendi içinde belli ölçütlere göre gruplandırılabilmesi ve her kavramın bir kelime ile ifade edilmesi hususlarıdır. Öğretim süreçlerinde, kavramların öğrenilmesine önem verilmesinin birçok faydası bulunmaktadır. Bunlar; üst düzey akademik başarı, öğrenme ve hatırlamayı basitleştirme, iletişimi kolaylaştırma, öğretimi kişiselleştirme, gerçek ve yanlış algılamayı ayırt etmeye yardımcı olma, karmaşık anlamaya yardımcı olma, problem çözme ve akıl yürütme olarak sayılabilir (Doğanay, 2005, s. 273). Coğrafyada, kavramlar oldukça geniş yer tutmaktadır. Bunun nedeni, coğrafyanın bir konu üzerinde araştırma ve inceleme yaparken sosyoloji, antropoloji, jeoloji, tarih, hidroloji, botanik, meteoroloji, astronomi, jeodezi gibi bilimlerden yararlanması ve bu bilimlerde kullanılan terimler ve kavramları, kendi ilkesinin gereği olarak coğrafi olay ve olguları tanımlamak, sentezlemek ve açıklamak amacıyla kullanmasıdır (Sever, Budak ve Yalçınkaya, 2009).

Ünal'a (2008) göre, yaşamı anlamlandırmak için coğrafyada kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak oldukça önemlidir. Öğrencilere, kavramlar arasındaki farkları ve ilgili kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek suretiyle onların anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayan ortamlar oluşturulması gerekmektedir. Bu sayede, öğrenciler ön bilgileriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirerek, hem kavramları öğrenme düzeyleri artmış olacak hem de kavram yanlışlarının önüne geçilmiş olacaktır (Sever, Budak ve Yalçınkaya, 2009). Kavram öğretimiyle ilgili karşılaşılan zorluklar arasında; öğrencilerin kelime yeterli zenginliği ve birikime sahip olmamaları, yabancı kavramların konu içerisinde çok fazla yer alması ve kavram kargaşasının yaşanmasının kavram öğretimi olumsuz etkilediği sayılabilir (Akengin ve Süer, 2011). Bu açıdan, coğrafi kavramların öğretiminde alternatif yönelimlere ihtiyaç vardır. Bu

alternatiflerden biri de çocuk edebiyatı veya çocuk kitaplarının coğrafi kavram öğretiminde kullanmak gelebilir.

Edebiyat, coğrafya ile ilişkili disiplinlerden birisi olduğu için ve aynı zamanda edebiyat, coğrafya disiplinine geniş bir öğretim materyali sunduğu için, coğrafya öğretiminde edebi metinlerden yararlanmak önemlidir (Öztürk-Demirbaş, 2021, s. 102). Çocukların dil bilinci ve duyarlılığı edinmelerini, edebiyat dünyasını tanımalarını, okuma istek ve alışkanlığı kazanmalarını sağlayan çocuk kitaplarının çocuğun eğitim yaşamında önemli bir yeri vardır. Çocuk kitapları, genel olarak çocukların olay, olgu ve durumların farklı bir bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlar olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle çocuk kitapları çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle karşılaşmalarını sağlayan ve onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Sever, 2007, s. 13). Çocuk kitapları çocukların zihinsel ve duygusal gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Kitapların çocuklara sağladığı kazanımlar; dünya hakkındaki bilgileri geliştirme, kendilerine ait duyarlılık, hayal gücü, yaratıcılık ve iletişim becerilerini geliştirme, günlük olaylar hakkında deneyim kazanma, sosyal davranış örneklerini öğrenerek toplum içinde uygun davranışlar sergileme, anadilini doğru ve gelişmiş bir şekilde kullanma (Yalçın ve Aytaş, 2003, s. 43), nesnelere tanıma, sembollerini ayırt etme, olayları tahmin etme, kavram gelişimini destekleme (Jalongo, 1993) gibi kazanımlardır.

Okul öncesi dönemde velilerin çoğunluğu, çocuğunu kitaplarla ve okuma eylemiyle tanıştırmakta ve bu sayede çocuklarıyla birlikte kitap, gazete, dergi vb. yayınları okumaktadır. Bu davranışlar, çocukların hayatlarında önemli bir rol model olarak görülmekte ve çocuklar tarafından örnek alınmaktadır (Aksoy, 2014). Bu sayede çocuklar, ilk dönemlerden itibaren kitap ve okumayla tanışmakta ve kitaplara sayesinde kavram dağarcıklarını da zenginleştirmeye başlamaktadır. Dündar ve Maden (2020), ortaokul öğrenci ve velilerinin okudukları çocuk kitaplarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, velilerin çocuklarına en çok okuduğu kitaplar arasında "Define Adası" hikâye kitabı da yer almaktadır. 19. yüzyılda yazılan, günümüzde klasik eser haline gelen, "yeni çocuk edebiyatı" denilen akım içerisinde yer alan ve Robert Louis Stevenson tarafından yazılan The Treasure Island [Define Adası] (1883) isimli kitap çocuk edebiyatı açısından oldukça önemlidir (Demirkol, 2008). Define Adası'nın da içinde yer aldığı edebiyat akımı; ciddi, didaktik olmayan, çocuğun ihtiyaçlarına son derece önem veren, sorumluluk ve görev duygusuyla dolu, bunun yanı sıra içtenlik, güldürme ve yaratıcı bir eğlence kapasitesine sahip olan eserlerin yer aldığı akımdır (Butts, 1995). Define Adası hikâye kitabı, edebiyat türleri arasında çocuk edebiyatı türlerinden biri olan ve dünyayı olduğu gibi anlatan, gerçek hayatta olabilecek karakter, yer, zaman ve olay örgülerini içeren "gerçekçi edebiyat" türü içerisinde yer alan "macera ve hayatta kalma hikâye" türüne giren bir eserdir. Macera ve hayatta kalma hikâyeleri, genel olarak karakterlerin belirli zorluk ve sıkıntılar yaşayarak bunun sonucunda kendilerini keşfetme süreçlerini konu edinen eserlerdir (Demirkol, 2008).

Bu araştırmanın problem cümlesi: "Çocuk edebiyatı içerisinde önemli bir yeri olan Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramlar nelerdir?" şeklindedir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların coğrafyanın alanlarına göre dağılımı nasıldır?
- Define Adası hikâye kitabında yer alan Kartografya'ya (harita bilgisi) yönelik coğrafi kavramlar nelerdir?
- Define Adası hikâye kitabında yer alan yer şekilleri bilimine (jeomorfoloji) yönelik coğrafi kavramlar nelerdir?
- Define Adası hikâye kitabında yer alan bitki coğrafyası/toprak coğrafyasına yönelik coğrafi kavramlar nelerdir?

- Define Adası hikâye kitabında yer alan iklim bilimine (klimatoloji) yönelik coğrafi kavramlar nelerdir?
- Define Adası hikâye kitabında yer alan sular coğrafyasına (hidrografya) yönelik coğrafi kavramlar nelerdir?
- Define Adası hikâye kitabında yer alan nüfus ve yerleşme coğrafyasına yönelik coğrafi kavramlar nelerdir?
- Define Adası hikâye kitabında yer alan ulaşım coğrafyasına yönelik coğrafi kavramlar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189) Bu yöntemle araştırılan konu ile ilgili bilgilere daha kısa sürede ve daha az maliyetle ulaşılmaktadır. Ayrıca doküman incelemesi yöntemi, elde edilen bulguları zaman içinde yeniden gözden geçirme ve karşılaştırma yapma şansı da sunmaktadır (Merriam, 2013).

2.2. Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Türkçeye Sevda Dursun tarafından çevrilen, Robert Louis Stevenson'nin Define Adası hikâye kitabı oluşturmaktadır. Hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramlar incelenmiştir.

2.3. Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve analiz edilmiştir. Doküman analizi; yazılı kaynakların titizlikle ve sistematik şekilde analiz edildiği nitel araştırma analiz yöntemlerinden biridir (Wach ve Ward, 2013). Forster'a (1994) göre doküman analizi beş aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; dokümanlara ulaşma, dokümanların özgünlüğünü kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve veriyi kullanmadır (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 194)

1. Aşama: Dokümanlara Ulaşma: Doküman analizinin ilk aşaması dokümanlara ulaşılmasıdır. Bu araştırmanın dokümanını, Can Çocuk Yayınları tarafından 2008 yılında basılan ISBN 0975-8602-19-5 numaralı Robert Louis Stevenson'nin Define Adası hikâye kitabı oluşturmaktadır.

2. Aşama: Dokümanların Özgünlüğünü Kontrol Etme: Bu aşamada dokümanın özgünlüğü kontrol edilerek, dokümanların güvenilirliğinin kontrol edilmesidir. İskoçyalı yazar Robert Louis Stevenson tarafından 1883 yılında yazılan tarafından yapılan çevirisi Sevda Dursun tarafından yapılan bu çalışmanın dokümanını oluşturmaktadır. Robert Louis Stevenson'nin Define Adası hikâye kitabı kitabının İngilizce çevirisi ile Türkçe çevirisi alan uzamanı tarafından karşılaştırılarak, iki dokümanın benzerliği belirlenmiş ve eserin orijinal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Aşama: Dokümanları Anlama: Bu aşamada doküman iki araştırmacı tarafından incelenerek, içeriğinde yer alan coğrafi kavramlar belirlenmiştir. Fiziki coğrafya ile beşerî ve ekonomik coğrafya alanlarına yönelik coğrafi kavramlar, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek sınıflandırılmıştır. Yapılan iki kodlama karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilerek çalışmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) belirlediği formül (Güvenirlilik=Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak belirlenmiştir. Bu hesaplamada kodlayıcılar arasında görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir.

Araştırmanın güvenilirliğinin 0,91 olarak belirlenmesi nedeniyle analizlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

4. Aşama: Verileri Analiz Etme: Bu aşamada veriler aşağıdaki adımlarla analiz edilmiştir:

a. Analize konu olan veriden örneklem seçme: Bu çalışmada, veri kaynağı Define Adası hikâye kitabının tamamından oluşmaktadır.

b. Kategori geliştirme: Bu aşamada coğrafya disiplininin alanları, coğrafi kavramların sınıflandırılmasında hazır kategori olarak kullanıldığı için tümdengelim yöntemi kullanılmıştır.

c. Sayısallaştırma: Bu aşamada, elde edilen coğrafi kavramların, coğrafya disiplininin hangi alanında ne sıklıkta yer aldığı belirlenmiştir.

5. Aşama: Veriyi Kullanma: Bu aşamada veriler değerlendirilerek, elde edilen bulgular neticesinde sonuçlar tartışılarak öneriler oluşturulmuştur.

2.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. 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 ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Define Adası Hikâye Kitabının Coğrafi Kavramlar Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada kamuya açık bir kaynak olan hikâye kitabı taranarak *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

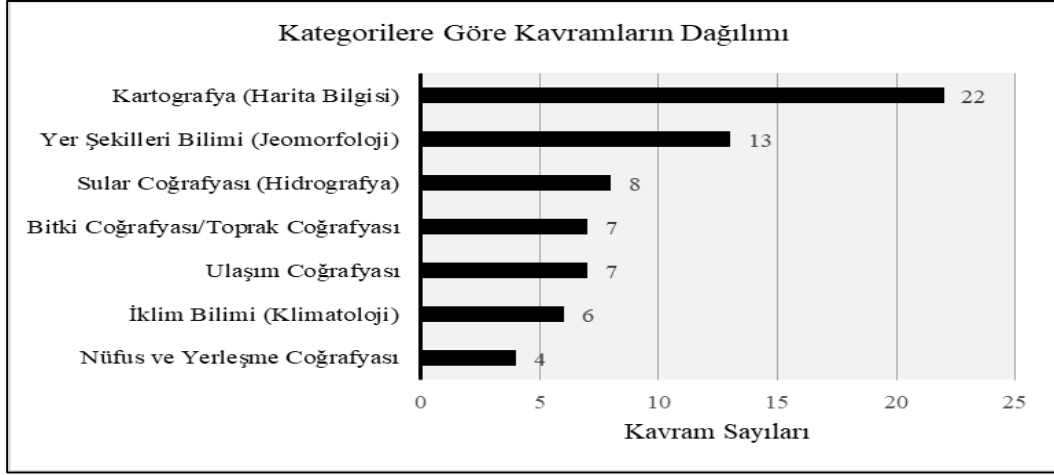
Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramlara yönelik bulgular, aşağıda tablolar halinde açıklanmıştır. Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların, coğrafyanın alanlarına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Define Adası Eserindeki Coğrafi Kavramların Coğrafyanın Alanlarına Göre Dağılımı

Fiziki Coğrafya Kategorisi	f	%	Beşerî ve Ekonomik Coğrafya Kategorisi	f	%
Kartografya (Harita Bilgisi)	22	32,8	Nüfus ve Yerleşme Coğrafyası	4	6,0
Yer Şekilleri Bilimi (Jeomorfoloji)	13	19,4	Ulaşım Coğrafyası	7	10,4
Sular Coğrafyası (Hidrografya)	8	12,0			
Bitki / Toprak Coğrafyası	7	10,4			
İklim Bilimi (Klimatoloji)	6	9,0			
Toplam	56	83,6	Toplam	11	16,4
Genel Toplam				67	100

Tablo 1’de gösterildiği gibi, Define Adası hikâye kitabında yer alan toplam 67 coğrafi kavramın *fiziki coğrafya* (f:56; %83,6) ve *beşerî ve ekonomik coğrafya* (f:11; %16,4) olmak üzere iki kategoride dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların yarısından fazlasının coğrafyanın fiziki coğrafya alanına yönelik kavramlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Kategoriler bazında bakıldığında, fiziki coğrafya

kategorisinde yer alan coğrafi kavramların en fazla *kartografya* (f:22; %32,8) ve *yer şekilleri bilimi* (f:13; %19,4) alt kategorilerine yönelik olduğu buna rağmen, en az *sular coğrafyası* (f:8; %12) *bitki coğrafyası/toprak coğrafyası* (f:7; %10,4) ve *iklim bilimi* (f:6; %9,0) alt kategorilerine yönelik olduğu görülmektedir. Beşerî ve ekonomik coğrafya kategorisinde yer alan coğrafi kavramların ise sadece *nüfus ve yerleşme coğrafyası* (f:4; %6,0) ve *ulaşım coğrafyası* (f:7; %10,4) alt kategorilerine yönelik olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. Define Adası Eserindeki Coğrafi Kavramların Kategorilere Göre Dağılımı Grafiği

Define Adası eserinde yer alan coğrafi kavramların, coğrafyanın alt inceleme alanları olan kategorilere göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir. Buna göre, Define Adası hikâye kitabında; *Kartografya* ve *jeomorfolojiye* ait kavramların daha fazla kullanıldığı buna rağmen; *Klimatoloji*, *ulaşım coğrafyası* ve *bitki/toprak coğrafyasına* ait kavramların ise daha az kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2’de, Define Adası hikâye kitabında, *Harita Bilgisi (Kartografya)* yönelik coğrafi kavramların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2. Define Adası Eserinde Harita Bilgisine (Kartografya) Yönelik Coğrafi Kavramların Dağılımı

Coğrafya Alanı	Sıra No	Kavramlar	f*
Harita Bilgisi (Kartografya)	1	Gece	28
	2	Kuzey	20
	3	Gün	18
	4	Harita	15
	5	Güneş	10
	6	Yıl	10
	7	Teleskop	8
	8	Güney	7
	9	Doğu	7
	10	Ay	6
	11	Ay ışığı	6
	12	Batı	5
	13	Pusula	3
	14	Enlem	3

15	Boylam	3
16	Dünya	2
17	Güneybatı	2
18	Dolunay	1
19	Mevsim	1
20	Kuzeybatı	1
21	Kuzeydoğu	1
22	Güneydoğu	1
Toplam		78

* Kavramların Define Adası hikâye kitabında yer alma sayısı.

Tablo 2’de, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların *Harita Bilgisine (Kartografya)* yönelik dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; toplam 22 Harita Bilgisine ait kavramın yer aldığı hikâye kitabında en çok geçen kavramlar; *gece, kuzey, gün, harita, güneş ve yıl* kavramlarıdır. Buna karşın, hikâye kitabında en az ise *dolunay, mevsim, kuzeybatı, kuzeydoğu* ve *güneydoğu* kavramları geçmektedir.

Tablo 3’te, Define Adası hikâye kitabında, yer şekilleri bilimine (jeomorfoloji) yönelik coğrafi kavramların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3. Define Adası Eserinde Yer Şekilleri Bilimine (Jeomorfoloji) Yönelik Kavramların Dağılımı

Coğrafya Alanı	Sıra No	Kavramlar	f*
Yer Şekilleri Bilimi (Jeomorfoloji)	1	Ada	31
	2	Tepe	23
	3	Sahil	18
	4	Koy	12
	5	Mağara	8
	6	Kumsal	4
	7	Burun	4
	8	Taş	3
	9	Kaya	3
	10	Zirve	3
	11	Kıyı	3
	12	Körfez	1
	13	Boğaz	1
Toplam			114

* Kavramların Define Adası hikâye kitabında yer alma sayısı.

Tablo 3’te, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların yer şekilleri bilimine (Jeomorfoloji) yönelik dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; toplam 13 Jeomorfolojiye ait kavramın yer aldığı hikâye kitabında en çok geçen kavramlar; *ada, tepe, sahil, koy* ve *mağara* kavramlarıdır. Buna karşın, hikâye kitabında en az ise *taş, kaya, zirve, kıyı, körfez* ve *boğaz* kavramları geçmektedir.

Tablo 4’te, Define Adası hikâye kitabında yer alan bitki coğrafyası / toprak coğrafyasına yönelik coğrafi kavramların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4. Define Adası Eserinde Bitki Coğrafyası / Toprak Coğrafyasına Yönelik Kavramların Dağılımı

Coğrafya Alanı	Sıra No	Kavramlar	f*
Bitki Coğrafyası / Toprak Coğrafyası	1	Ağaç	23
	2	Orman	14
	3	Kara	14
	4	Kum	8
	5	Toprak	3
	6	Çalılık	2
	7	Ağaçlık	1
Toplam			65

* Kavramların Define Adası hikâye kitabında yer alma sayısı.

Tablo 4'te, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların bitki coğrafyası / toprak coğrafyasına yönelik dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; toplam 7 bitki coğrafyası / toprak coğrafyasına ait kavramın yer aldığı hikâye kitabında en çok geçen kavramlar; *ağaç*, *orman* ve *kara* kavramlarıdır. Buna karşın, hikâye kitabında en az ise *kum*, *toprak*, *çalılık* ve *ağaçlık* kavramları geçmektedir.

Tablo 5'te, Define Adası hikâye kitabında yer alan iklim bilimine (klimatoloji) yönelik coğrafi kavramların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 5. Define Adası Eserinde İklim Bilimine (Klimatoloji) Yönelik Coğrafi Kavramların Dağılımı

Coğrafya Alanı	Sıra No	Kavramlar	f*
İklim Bilimi (Klimatoloji)	1	Rüzgâr	14
	2	Hava	10
	3	Sis	7
	4	Bulut	2
	5	Fırtına	2
	6	Yağmur	1
Toplam			36

* Kavramların Define Adası hikâye kitabında yer alma sayısı.

Tablo 5'te, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların iklim bilimine (klimatoloji) yönelik dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; toplam 6 klimatolojik kavramın yer aldığı hikâye kitabında en çok geçen kavramlar; *rüzgâr*, *hava* ve *sis* kavramlarıdır. Buna karşın, hikâye kitabında en az ise *bulut*, *fırtına* ve *yağmur* kavramları geçmektedir.

Tablo 6'da, Define Adası hikâye kitabında yer alan sular coğrafyasına (hidrografya) yönelik coğrafi kavramların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 6. Define Adası Eserinde Sular Coğrafyasına (Hidrografya) Yönelik Coğrafi Kavramların Dağılımı

Coğrafya Alanı	Sıra No	Kavramlar	f*
Sular Coğrafyası (Hidrografya)	1	Deniz	27
	2	Bataklık	5
	3	Dalga	3
	4	Okyanus	1

	5	Nehir	1
	6	Irmak	1
	7	Pınar	1
	8	Akıntı	1
Toplam			40

* Kavramların Define Adası hikâye kitabında yer alma sayısı.

Tablo 6’da, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların sular coğrafyasına (hidrografya) yönelik dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; toplam 8 hidrografik kavramın yer aldığı hikâye kitabında en çok geçen kavramlar; *deniz*, *bataklık* ve *dalga* kavramlarıdır. Buna karşın, hikâye kitabında en az ise *okyanus*, *nehir*, *ırmak*, *pınar* ve *akıntı* kavramları geçmektedir.

Tablo 7’de, Define Adası hikâye kitabında bulunan, nüfus ve yerleşme coğrafyasına yönelik coğrafi kavramların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7. Define Adası Eserinde Nüfus ve Yerleşme Coğrafyasına Yönelik Coğrafi Kavramların Dağılımı

Coğrafya Alanı	Sıra No	Kavramlar	f*
Nüfus ve Yerleşme Coğrafyası	1	Köy	12
	2	Bölge	2
	3	Vatan	2
	4	Ülke	1
Toplam			17

* Kavramların Define Adası hikâye kitabında yer alma sayısı.

Tablo 7’de, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların nüfus ve yerleşme coğrafyasına yönelik dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; nüfus ve yerleşme coğrafyasına yönelik 4 kavramın yer aldığı hikâye kitabında en çok geçen *köy* kavramlarıdır. Buna karşın, hikâye kitabında en az ise *bölge*, *vatan* ve *ülke* kavramları geçmektedir.

Tablo 8’de, Define Adası hikâye kitabında yer alan ulaşım coğrafyası alanına yönelik coğrafi kavramların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 8. Define Adası Eserinde Ulaşım Coğrafyasına Yönelik Coğrafi Kavramların Dağılımı

Coğrafya Alanı	Sıra No	Kavramlar	f*
Ulaşım Coğrafyası	1	Gemi	115
	2	Yelkenli	15
	3	Tekne	13
	4	Liman	7
	5	Rota	3
	6	Rıhtım	1
	7	İskele	1
Toplam			155

* Kavramların Define Adası hikâye kitabında yer alma sayısı.

Tablo 8’de, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların ulaşım coğrafyasına yönelik dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; toplam 7 kavramın yer aldığı hikâye kitabında en

çok yer alan ulaşım coğrafyası kavramları; *gemi*, *yelkenli* ve *tekne* kavramlarıdır. Buna karşın, hikâye kitabında en az ise *rota*, *rihtım* ve *iskele* kavramları yer almaktadır.



Şekil 2. Define Adası Eserindeki Coğrafi Kavramların Kelime Yoğunluk Haritası

Define Adası eserinde coğrafi kavramların tekrarlanma oranına göre oluşturulan kelime bulutu Şekil 2’de gösterilmiştir. Buna göre, Define Adası hikâye kitabında en çok tekrarlanan coğrafi kavramların; *gemi*, *ada*, *gece*, *deniz*, *tepe*, *kara*, *gün*, *kuzey*, *yıl*, *kum*, *sahil*, *koy* ve *ağaç* kavramları olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çocukların eğitim hayatına başlamasıyla birlikte kitap okuma istekleri de oluşmaya başlar. Bu yüzden çocuklar, ilköğretim çağında okuma-yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak ve aynı zamanda kendi gerçekliğine yanıt verebilecek kitapların varlığına ihtiyaç duyar. Bu gereksinimlerle oluşan çocuk edebiyatı, ergenliğe kadar olan zaman diliminde çocukların hem zekâ gelişimini hem de estetik zevk duygularını geliştiren ürünler sağlamaktadır (Sever, 2007, s. 17). İlköğretim öğrencileri tarafından 100 Temel Eser seçkisi içerisinde, en fazla okunan çeviri kitapları ve merak edilerek okunan kitaplar arasında “Define Adası” hikâye kitabı ilk sıralarda yer almaktadır (Alpaslan ve Gökhan, 2013). Ayrıca ortaokul öğrenci velilerinin çocuklarına en çok okuduğu kitaplar arasında “Define Adası” hikâye kitabı da yer almaktadır (Dündar ve Maden, 2020). Buradan hareketle, öğrenci ve öğrenci velileri tarafından yoğun bir şekilde rağbet gösterilen “Define Adası” hikâye kitabı, coğrafya öğretimi açısından üzerinde durulması gereken bir eser olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, kavramsal açıdan çocuklara zengin içerikler sunan Define Adası hikâye kitabının, coğrafi kavramların öğretilmesinde kullanılabilir bir edebi ürün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında, öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeylerini ve kavram yanlışlarını belirlemeye dönük çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeylerinin düşük olduğu, özellikle soyut kavramları öğrenmede zorlandıkları, kavramları birbirleriyle karıştırdıkları, okuduklarını anlama ve bildiklerini ifade etme konusunda sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Akengin ve Süer, 2011; Avcı, 2015; Demirkaya ve Karacan, 2016; Doğan ve Başbüyük, 2005; Geçit, 2010; Kayacan, 2010; Pınar ve Akdağ, 2012; Solmaz ve Kaymak, 2012; Yıllar, 2007). Bu yüzden, öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeylerini artırmak ve bu doğrultuda oluşabilecek kavram yanlışlarını gidermek amacıyla, ders kitaplarını tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte

hikâye kitapları kullanılabilir. Meydan (2018, s. 13) coğrafyanın faydalandığı disiplinlerden birisinin edebiyat olduğunu ve bu gerekçeden hareketle, coğrafya öğretiminde şiir, roman, tiyatro gibi edebi türlerden faydalanılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Define Adası hikâye kitabının da coğrafi kavramların öğrencilere öğretilmesinde, destekleyici bir edebi ürün olarak zengin bir içerik sunduğu görülmektedir.

Coğrafya, diğer bilim dalları tarafından yapılan çalışmaların ve elde edilen verilerin kendine özgü yöntem ve tekniklerle inceleyerek, mekânsal dağılım açısından bunlar arasındaki ve çevreleri ile olan karşılıklı ilişkileri belirlemeye çalışan bir bilim dalıdır. Bu noktada, fiziki bilimlerden beslenen *fiziki coğrafya* ve beşerî-kültürel bilimlerden beslenen *beşerî ve kültürel coğrafya* alt dalları ortaya çıkmıştır (Üçışık ve Demirci, 2002). Benzer şekilde, Güner (2018, s. 30) de coğrafyanın bölümlerinin *genel* ve *yerel* coğrafya olmak üzere ikiye ayrıldığını, genel coğrafyanın ise kendi içinde doğal çevredeki canlı ve cansız varlıkları konu edinen *fiziki (doğal) coğrafya* ve insan topluluklarını ve bunların faaliyetlerini konu edinen *beşerî ve ekonomik coğrafya* olarak ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Coğrafi kavramların bir edebi üründe dağılımı incelendiğinde, coğrafyanın alt bölümlerine ve inceleme alanlarına göre nasıl dağılım gösterdiğinin ortaya konulması önemlidir. Bu sayede, edebî ürünlerdeki coğrafi kavramların coğrafyanın iki taşıyıcı unsuru olan fiziki ve beşerî dengesini nasıl sağladığı da görülebilir. Bu araştırma sonuçlarına göre, 67 coğrafi kavramın yer aldığı Define Adası hikâye kitabında, “fiziki coğrafya” kategorisine yönelik kavramların “beşerî ve ekonomik coğrafya” kategorisine kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin, hikâye kitabının olay örgüsü ve kurgusunun daha çok fiziki coğrafya konu veya kavramlarına yönelik olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Define Adası hikâye kitabında fiziki coğrafya kategorisinde yer alan coğrafi kavramların en fazla kartografya ve yer şekilleri bilimi alt kategorilerine yönelik olduğu buna rağmen, en az sular coğrafyası bitki coğrafyası/toprak coğrafyası ve iklim bilimi alt kategorilerine yönelik olduğu görülmektedir. Beşerî ve ekonomik coğrafya kategorisinde yer alan coğrafi kavramların ise sadece “nüfus ve yerleşme” ve “ulaşım coğrafyası” alt kategorilerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla uyumlu olarak, Define Adası hikâye kitabında en çok tekrarlanan coğrafi kavramlar; gemi, ada, gece, deniz, tepe, kara, gün, kuzey, yıl, kum, sahil, koy ve ağaç kavramları olarak belirlenmiştir. Define Adası hikâye kitabının olay örgüsü ve kurgusu incelendiğinde, deniz yolculuğunun geniş boyutlarda tasvir edildiği Define Adası hikâyesinde, bu şekilde kavramların yoğun olarak yer alması anlaşılabilir.

Bu çalışmada, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların hangileri olduğu belirlenerek sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

- 19. yüzyılda Robert Louis Stevenson tarafından yazılan ve günümüzde ise klasik eserler listesinde yer alan Define Adası isimli hikâye kitabı, ilköğretim çağındaki çocuklara coğrafi kavramları öğretmede ve bu konuda bir farkındalık oluşturmada destekleyici bir kaynak olarak kullanılabilir.
- Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramlar, bu çalışmada belirlenen kategori ve alt kategoriler dikkate alınarak öğretim programları ve ders kitaplarındaki kavramlarla kıyaslanabilir. Bu şekilde Define Adası hikâye kitabının yardımcı veya tamamlayıcı bir edebi metin olarak hangi kazanım veya konuları öğretmede yardımcı olduğu belirlenebilir.
- Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramlara yönelik geliştirilecek olan özel ders etkinlikleriyle, coğrafya konularının ve kavramlarının öğrencilere kazandırıldığı ortaokul dersleri daha dikkat çekici hale getirilebilir. Bu sayede bir edebi

metnin coğrafya öğretiminde kullanımına yönelik öğrencilerden veya öğretmenlerden daha somut geri bildirimler alınabilir.

- Bu çalışmada, Define Adası hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramlar tespit edilmiştir. Benzer türde veya özellikte başka bir edebi eser ile Define Adası hikâye kitabı ilişkilendirilerek, coğrafi kavramların dağılımı açısından farklı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akengin, H., & Süer, S. (2011). Coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi üzerine deneysel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (24), 26-48.
- Akinoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (12), 77-96.
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.
- Alpaslan, O. & Gökhan, A. (2013). Öğrencilerin ilköğretim 100 temel eseri okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 307-328.
- Avcı, G. (2015). *Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Ayas, A. (2010). Kavram öğretimi. S. Çepni (Editör), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* İçinde (ss. 99-125), Ankara: Pegem Akademi.
- Butts, D. (1995). The beginnings of victorianism, P. Hunt (Ed.), *Children's literature*, Oxford: Oxford University.
- Demirkaya, H. & Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 38-57.
- Demirkol, N. (2008). *İngiliz roman geleneğinde çocuk edebiyatının gelişimi: Arketipçi eleştiri kuramına göre Alice Harikalar Diyarında, Define Adası, Orman Kitabı eserlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, Ankara.
- Doğanay, A. (2005). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Editör), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* İçinde (ss.255-286). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğar, Ç. & Başbüyük, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 347-358.
- Dündar, N. & Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ve velilerinin okudukları çocuk kitapları üzerine bir çalışma. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 39-48. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.612112>.
- Forster, N. (1994). *The analysis of company documentation*. C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*.

- Geçit, Y. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya müfredatı Türkiye öğrenme alanı içindeki bazı kavramları anlama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 134-149.
- Güner, İ. (2018). Coğrafyanın gelişimi. H. Yazıcı ve N. Koca (Editörler), *Genel coğrafya İçinde* (ss. 21-34), (9. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Jalongo, M. R. (1993). *Young children and picture books*. NAEYC: Literature from Infancy to Six.
- Kayacan, Z. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanılgıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Balıkesir.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel.
- Meydan, A. (2018). Coğrafya nedir?. H. Yazıcı ve N. Koca (Editörler), *Genel coğrafya İçinde* (ss. 1-20), (9. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öztürk-Demirbaş, Ç. (2021). Coğrafya öğretiminde edebi metinlerin kullanımı. E. Artvinli ve Y. Değirmenci (Editörler), *Uygulama örnekleriyle coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar-II İçinde* (ss. 99-123), Ankara: Nobel.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Pınar, A. & Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim, rüzgâr, sıcaklık, yağış, erozyon, ekoloji ve harita kavramlarını anlama düzeyi. *İlköğretim Online*, 11(2), 530-542.
- Sever, R., Budak, F. M. & Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 19-32.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök.
- Solmaz, F. & Kaymak, F. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sel kavramıyla ilgili kavram yanılgıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 137-147.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 67-84.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden, 20.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Üçışık, S. & Demirci, A. (2002). 21. yüzyılda çağdaş coğrafya bilimi ve temel unsurları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 118-133.
- Ülgen, G. (1998). *Eğitim psikolojisinde kavram geliştirme uygulama ve kuramlar*. Ankara: Özkan.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme (kuramlar ve uygulamalar)*. (4.Baskı), Ankara: Nobel.
- Ünal, Ç. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve coğrafya eğitimine yansımaları*. Erzurum: Eser.
- Wach, E., Ward, R. & Jacimovic, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Institute of Development Studies. <http://www.ids.ac.uk/publication/learning-about-qualitative-document-analysis>.

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıllar, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Araştırma Makalesi / Research Article

Türk Dünyası Ülkelerinin Uluslararası Kuruluşlarla İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation on the Relations of the Countries of the Turkic World with International Organizations

İbrahim GÖKBURUN  ¹

Geliş/Received:14.05.2022

Kabul/Accepted:26.10.2022

Öz

Günümüz dünyasında uluslararası ilişkilerde, devletlerle birlikte küresel ve bölgesel kuruluşların rolü ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada, Türk Dili konuşan ülkeleri oluşturan Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve KKTC'nin üye olduğu veya gözlemci ülke olarak dâhil olduğu uluslararası kuruluşlarla ilişkilerinin ana hatlarıyla tasvir ve tahlil edilmesi amaçlanmıştır. Uluslararası örgütler arasında yeni bir aktör olarak yerini alan Türk Devletleri Teşkilatı (TDT) araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada ikincil kaynaklara başvurulmuştur. Çalışmanın verileri, alan yazındaki yapılmış araştırmalar, uluslararası kuruluşların resmi internet veri tabanı ve araştırmaya konu devletlerin dışişleri bakanlıklarına ait resmi web sitelerinden elde edilmiştir. Veriler, araştırma kapsamında ele alınan ülkelerin uluslararası kuruluşlara ilişkin "faaliyet alanı ve üyelik durumu" bakımından karşılaştırılıp betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu analizler tablo ve haritalar kullanılarak sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda Türk Dünyası ülkelerinin kültürel ve ekonomik anlamda aynı uluslararası kuruluş çatısı altında bulunduğu; ancak askeri olarak farklı kolektif savunma örgütlerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alınarak küresel jeopolitik gelişmeler açısından Türk Dünyası ülkelerinin dâhil olduğu küresel ve bölgesel kuruluşların rolü yorumlanmıştır.

Anahtar Kelime: Uluslararası kuruluşlar, Türk Devletleri Teşkilatı, Türkiye, Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Kırgızistan ve KKTC.

Abstract

In today's world, regional and global organizations have gained significance exponentially in international relations. To this end, the current study aims to outline and analyze the relations of Turkic countries – Turkey, Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, Turkmenistan, and the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) – with international organizations as members or as observer states. The study was carried out utilizing the literature review method. The data of the study were obtained from the research in the literature, the official internet databases of international organizations, and the official websites of the foreign ministries of the aforementioned countries. The data were compared and analyzed in a descriptive perspective touching on the "area of activity and membership status" of the Turkic states with the international organizations. These analyses were presented using tables and maps. Consequently, it was stated that the countries of the Turkic world gathered under the same international organization for cultural and commercial purposes; however, it was determined that they took part in different collective defense organizations militarily. Overall, the role of international and regional organizations, including the Turkic states, was interpreted in terms of global geopolitical developments.

Keywords: International Organizations, Organization of Turkic States, Turkey, Uzbekistan, Kazakhstan, Azerbaijan, Turkmenistan, Kyrgyzstan, and TRNC.

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında uluslararası ilişkilerde, devletlerle birlikte küresel ve bölgesel kuruluşların rolü ön plana çıkmaktadır. 19. yüzyılda başlayan ve 20. yüzyılda giderek hızlanan

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, E posta: igokburun@pau.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3007-0010>.

gelişmeler, uluslararası ilişkilerde köklü bir değişime yol açmıştır. Özellikle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde bilgi, bilişim, iletişim alanındaki gelişmeler; sosyoekonomik, siyasi, askeri ilişkileri küresel ölçekte etkilemiştir. Küresel dünyada nitelik ve nicelik olarak artan sorunların bazılarının çözümü devletlerin gücünü aşarak, uluslararası işbirliğini zorunlu kılmıştır. Ayrıca bazı yerel sorunlar ve gelişmeler birdenbire küresel bir soruna ve olaya dönüşebilmektedir. Bu nedenle devletler ve toplumlar arasında ilişkilerin yürütülmesi, ortaya çıkan sorunların çözümü için uluslararası kuruluşlara ihtiyaç duyulmuştur. Uluslararası kuruluş kavramı; özel veya genel bir amaç ya da amaçları gerçekleştirmek için en az üç ulus ya da devleti, belirli ilke ve anlaşmalarla tek çatı altında toplayan ancak devlet niteliği taşımayan, devletlerarasında işbirliği ve dayanışmayı sağlayan, sürekliliğe sahip kurumsal yapılar olarak tanımlanmaktadır (Karluk, 1995, s.5; Çam, 2000, s.279; Arı, 2001, s.39; Çalış, 2006, s.5; Karluk, 2007, s.26).

Ekonomik, teknolojik gelişmeler, sosyal nedenler, sürdürülebilir gıda sistemlerinin oluşturulması, açlıkla mücadele, insan hakları ve demokratikleşme sorunları, uluslararası hukuk, savunma ve güvenlik ihtiyacı günümüzün temel beşerî meseleleri arasında yer almaktadır. Ayrıca iklim değişikliği, kuraklık, ormansızlaşma, erozyon, çevre tahribatı, türlerin yok olması, su havzaları sorunu ve su güvenliği, doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilirliği gibi sorunlar bütün dünyada yıkıcı sonuçlar doğurmaktadır. Yaşanan sorunlarla mücadele devletleri uluslararası işbirliğine zorlamaktadır. Bu nedenle farklı nitelik ve niceliklere sahip devletler bazı uluslararası kuruluşlar çatısında buluşturmaktadır.

Uluslararası örgütler, ilk olarak ulus devletlerle birlikte 18. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılın başlarında ulusal devletlerin uluslararası sisteme hakim olmasıyla birlikte yaygınlaşan uluslararası örgütler; 20. yüzyılın karakteristiğini belirleyen unsurlardan biri olmuştur. Farklı konularda belirlenen ilke ve kurallar temeline dayanan uluslararası örgütlerin ilk örnekleri, çatışma ortamını sonlandırmak ve barışı sağlamak amacıyla Avrupa’da “konferans sistemi veya kongre sistemi” şeklinde görülmeye başlamıştır. Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında uluslararası kuruluşlar somut güç olarak ortaya çıkmıştır. Küresel sistemin öznesi olan bu örgütlerin sayısı hızla artarken faaliyet alanları da genişlemiştir. Union des Associations Internationales (UIA) tarafından sunulan verilere göre konferans veya kongre sistemi adı altında toplanan uluslararası kuruluşların sayısı 1914 yılında 49 iken; 1929 yılında 83’e yükselmiştir. 1960 yılında 160 olan bu kuruluşların sayısı, 1972 yılında 280’e ulaşırken, 1980 sonrasında 378’i bulmuştur (UIA, 2022; Çağırın, 2013, s.64; Heywood, 2013, s.512). UIA tarafından hazırlanan Uluslararası Örgütler Yıllığı’nda 2021 yılında sivil toplum örgütleri dâhil 74.000 uluslararası kuruluş bulunduğu, bu kuruluşların 42.000’nin aktif faaliyet gösterdiği açıklanmıştır (UIA, 2022).

Uluslararası kuruluşlar yapısı nitelikleri itibariyle iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar birinci hükümetler-arası kuruluşlar (inter-governmental organization-IGO) ikincisi ise hükümetler-dışı kuruluşlar (Non-Governmental Organizations-NGO) başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Birleşmiş Milletler (BM), Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) gibi devletlerin temsil edildiği örgütler hükümetler-arası kuruluşlardır. Sivil toplumun temsil edildiği Uluslararası Af Örgütü (AI), İnsan Hakları İzleme Örgütü (HRW), Kızılay ve Kızıllaç gibi örgütler ise hükümetler-dışı kuruluşlardır. Ancak uluslararası sistemde çatı bir örgüt olan BM kendine özgü yapısıyla diğerlerinden ayrılmaktadır. BM’nin inisiyatifleriyle kurulmuş uluslararası alanda aktif faaliyet gösteren alt kuruluşlar bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) bahse konu bu kuruluşlardan bazılarıdır. Ayrıca BM’den önce var olup daha sonra BM sistemine katılan Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası (WB) kuruluşlar da bulunmaktadır (UN, 2022). Ortaya çıkış nedenleri kurucu devletlerin amaçlarıyla doğrudan ilişkili olan uluslararası kuruluşlar; “Küresel ekonomik örgütler”, “Bölgesel siyasi örgütler”,

“Bölgesel ekonomik örgütler” Kolektif güvenlik örgütleri” şeklinde farklı kategorilere ayrılmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı'nın yıkıcı sonuçları, uluslararası sistemde köklü değişikliklere yol açmıştır. Dünyada askerî ve ekonomik güçler yeniden şekillenirken Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Sovyetler Birliği olarak bilinen Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) iki süper güç olarak ön plana çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Ekonomik yapı, ideoloji, yönetim sistemi bakımından birbirinden farklı ve daha önce benzerine rastlanmayan iki dominant güç arasında büyük bir rekabet başlamıştır (Woods & Jones, 1991, s.110). Cepheleşme üzerine kurulan bu iki kutuplu dünyada 1990'lı yıllara kadar devam eden Soğuk Savaş; iki farklı ideolojik, siyasal ve ekonomik blok arasında yaşanmış, kendine has dinamikleri olan klasik savaş dışı bir süreçtir.

Soğuk Savaş dönemi olarak adlandırılan sürecin bir ucunda ABD liderliğinde Avrupa ülkelerinin oluşturduğu NATO ülkeleri; diğer ucunda ise Sovyetler Birliği önderliğindeki Varşova Paktı yer almıştır. Dünya üzerinde hemen hemen bütün devletler kendine has yeni kuralları doğuran bu diyalektik sisteme bir şekilde dâhil olmuştur. 1960'lı yıllarda başlayan küreselleşmenin etkileri 1980'li yıllarda bütün dünyaya yayılmıştır. Nitekim Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla 1990'lı yıllarda uluslararası sistem yeniden şekillenirken Türk Dünyası için yeni bir dönem başlamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti, 1983 yılına kadar Türk dünyasının tek bağımsız devletidir. 1974'te Kıbrıs Barış Harekâtının başlamasıyla Kıbrıs Adası'nda 1975'te Türk Federe Devleti kurulmuştur. Türk Federe Devleti Meclisi'nde oybirliğiyle alınan kararla 15 Kasım 1983'te Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) bağımsızlığını ilan etmiştir (Denktaş, 2004; Demirer, 1993). Egemenlik hakları, bazı siyasi saiklerle uluslararası konjonktürde tartışılrsa da Kıbrıs Adası'nın kuzeyinde, KKTC adında bağımsız bir Türk devleti bulunmaktadır. Nitekim 31 Mart 2004 tarihinde BM tarafından sunulan ve kamuoyunca Annan Planı olarak bilinen ‘BM Kapsamlı Çözüm Planı’nda (UN Comprehensive Settlement Plan of the Cyprus Question) “Birleşik Kıbrıs Cumhuriyeti, Federal Hükümeti ve Kurucu Devletleri” başlığını taşıyan 2. Maddesinin a bendinde “Kıbrıs Türk Devleti” adı resmen zikredilmiştir (UN, 2022). 15 farklı devleti tek çatı altında toplayan Sovyetler Birliği'nin 1991 yılında dağılmasıyla birlikte Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Türkmenistan ve Kırgızistan bağımsızlığını ilan etmiştir (Kamalov, 2011, s.8). Böylece bağımsız Türk devletlerinin sayısı yediye yükselmiştir (Harita 1).



Harita 1. Bağımsız Türk Devletleri.

Çalışmada, Türk Dünyası ülkelerini oluşturan Türkiye, Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Kırgızistan ve KKTC'nin uluslararası kuruluşlarla ilişkilerinin ana hatlarıyla tasvir ve tahlil edilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle Uluslararası kuruluşlarla ilgili alan yazını incelenmiş olup oldukça zengin içeriğe sahip kaynaklar dizisine rastlanılmıştır (Archer, 1995; Feld, & Jordan, 1988; Çalış vd., 2006; Kara, 2006; Cengiz, 2010; Ateş, 2012; Çağırın, 2013; Hasgüler & Uludağ, 2018). Kaynaklar uluslararası kuruluşları farklı konseptleriyle ele aldığı görülmektedir. Ancak Türk Dünyası ülkelerinin dâhil olduğu uluslararası kuruluşlarla ilgili verilerin bir bütün olarak sunulduğu çalışmalara rastlanılmamıştır. Beşerî ve ekonomik kaynaklarıyla büyük bir potansiyele sahip olan Türk Dünyasının ülkelerinin uluslararası kuruluşlarla ilişkilerini bütün olarak ortaya koyan güncel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bilindiği üzere 1990 öncesinde Özbekistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan ve Kırgızistan Sovyetler Birliği önderliğindeki Varşova Paketi'nde yer alırken Türkiye, ABD önderliğindeki NATO ülkeleri arasında yer almaktadır. 1990'lı yıllara kadar iki kutuplu dünyada, farklı cephelerde yer alan Türk Dünyası ülkelerinde, Soğuk Savaş sonrası dönemde, uluslararası kuruluşlarla yürütülen ilişkiler nasıl şekillenmiştir? Yeni bir aktör olan Türk Devletleri Teşkilatı'nın (TDT) uluslararası sistemdeki önemi ve rolü nedir? Bu çalışma alan yazına güncel ve bütüncül bir değerlendirme sunmaktadır. Yapılan araştırma mevcut literatürdeki çalışmalarını bütüncü güncel bir araştırmadır.

2. MATERYAL VE METOT

Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada ikincil kaynaklara başvurulmuştur. Çalışmanın verileri, alan yazındaki yapılmış araştırmalar, uluslararası kuruluşların resmi internet veri tabanı ve araştırmaya konu devletlerin dışişleri bakanlıklarına ait resmî web sitelerinden elde edilmiştir. Mesela BM ile ilgili veriler <https://news.un.org> adresinden derlenirken; Türk Devletleri Teşkilatı'na ilişkin veriler <https://www.turkkon.org/tr> adresinden derlenmiştir. Araştırma kapsamındaki diğer uluslararası kuruluşlara ilişkin veriler ise araştırmanın kaynakça kısmında sunulan bahse konu kuruluşların resmi internet sitelerinden derlenmiştir. Uluslararası kuruluşların resmi sitelerinden derlenen veriler, araştırma

kapsamındaki devletlerin dışişleri bakanlıklarının dijital platformlarında sunulan bilgilerle karşılaştırılıp teyit edilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'nin uluslararası kuruluşlara üyelik verileri, Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı resmi internet sitesi: <https://www.mfa.gov.tr/> kaynağından derlenmiştir. Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Kırgızistan ve KKTC'nin verileri de aynı şekilde diğer araştırmanın kaynakça kısmında sunulan dışişleri bakanlıklarının resmi sitelerinden derlenmiştir. Çalışmanın sınırlılıkları araştırma konusu ülkelerin dışişleri bakanlıklarının resmî internet sitesinde uluslararası kuruluşlara ilişkin sunulan bilgiler belirlemiştir. Uluslararası alanda çatı bir kuruluş olarak BM araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Ancak BM'nin alt kuruluşları olan UNESCO, WHO, UNICEF, ILO, IMF, WB gibi yapılar bir makalenin boyutları aştığı için çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca, uluslararası sistemde Uluslararası Sivil Havacılık Teşkilatı (ICAO), Akdeniz için Birlik (AİB) gibi birçok kuruluş araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Araştırma kapsamında uluslararası kuruluşların internet sayfalarında ve konuyla ilgili literatürde ayrıntılı şekilde tanıtıcı bilgiler yer aldığı için çalışmada kısa açıklamalara yer verilerek ilgili sayfalara atıfla yetinilmiştir. Ancak bahse konu örgütlerin kuruluş ve genişleme süreci ayrıntılı şekilde irdelenerek Türk Dünyası ülkelerinin üyelik süreci ve mevcut durumları tespit edilmiştir. Farklı kaynaklardan derlenen veriler Microsoft Excel programında işlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Üye devletlerin ve kuruluşların dağılım haritaları Coğrafi Bilgi Sistemleri-CBS aracılığıyla üretilmiştir. Veriler, araştırma kapsamında ele alınan ülkelerin uluslararası kuruluşlara ilişkin "faaliyet alanı ve üyelik durumu" bakımından karşılaştırılıp betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu analizler tablo ve haritalar kullanılarak sunulmuştur.

2.1. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. 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 ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Türk Dünyası Ülkelerinin Uluslararası Kuruluşlarla İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmada kamuya açık bir kaynak olan ikincil kaynaklar ile web sayfaları taranarak *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında Türk Dünyası ülkeleri Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve KKTC'nin üye olduğu ve gözlemci ülke olarak dâhil olduğu uluslararası örgütler ele alınmıştır.

3.1. Birleşmiş Milletler (BM)

Uluslararası kuruluşların çatı örgütü Birleşmiş Milletler (BM) İkinci Dünya Savaşı sonrasında 24 Ekim 1945 tarihinde imzalanan anlaşmayla kurulmuştur. Birinci Dünya Savaşı sonrasında kurulan ve BM'nin öncülü olan Cemiyet-i Akvam (Milletler Cemiyeti) İkinci Dünya Savaşı'nı önleyemediği için 1946 yılında dağılmıştır (Hasgüler ve Uludağ, 2018, s.90). Bilindiği üzere İkinci Dünya Savaşı 1939-1945 döneminde Almanya, İtalya ve Japonya öncülüğünde oluşturulan Mihver ittifakı ile ABD, SSCB, İngiltere ve Çin öncülüğünde müttefik devletler arasında gerçekleşmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan BM tanımı, ilk kez İkinci Dünya Savaşı esnasında ‘Anti-Hitler Koalisyonu’nu oluşturan 26 müttefik ülkeyi vurgulamak için ABD'nin 32. Başkanı

Franklin D. Roosevelt tarafından kullanılmıştır. 9 Ağustos 1941 tarihinde New Foundland yakınlarında iki savaş gemisinde ABD Başkanı Roosevelt, İngiltere Başbakanı Churchill ve SSCB lideri Stalin'inin yapmış olduğu görüşmede önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda 14 Ağustos 1941 tarihinde Atlantik Bildirisi ile BM'nin kuruluş süreci başlamıştır (Altınar, 2014, s.2-3; Armaoğlu, 2014, s.343-344). Atlantik Bildirisi'ne müteakip 1 Ocak 1942 tarihinde 26 ülke tarafından "Birleşmiş Milletler Deklarasyonu"yla BM kavramı resmîyet kazanmıştır. Mihver ittifakına karşı Anti-Hitler Koalisyonu olan 26 müttefik ülkeye yönelik askeri ve ekonomik bütün kaynaklarla kolektif bir savaş çağrısı olan bu belge, BM tarihinde önemli bir aşamayı oluşturmuştur. 1943 yılında Moskova, Tahran ve Kahire'de yapılan konferanslarda; Fransa, Çin, Birleşik Krallık, ABD, SSCB tarafından bildiriler yayımlanmıştır. 4-11 Şubat 1945 tarihinde yapılan Yalta Konferansında, ABD Başkanı Roosevelt, İngiltere Başbakanı Churchill ve SSCB lideri Stalin Güvenlik Konseyinin daimi üyeleri ve bu devletlerin veto hakkı konusunda anlaşma sağlanırken, BM'nin yapısı ve organlarıyla ilgili hazırlık yapılmıştır. Ayrıca BM örgütünün resmen kurulup ilan edilmesi amacıyla 25 Nisan 1945'te San Francisco'da yapılması planlanan konferans kararı da Yalta Konferansında alınmıştır (Hasgüler & Uludağ, 2018, s.91). Nitekim BM'nin kurucu antlaşması niteliğindeki BM Şartı, 51 ülke tarafından 1945'te San Francisco'da imzalanmıştır. 1960 yılında BM'ye üye sayısı 98'e yükselirken; 1970 yılında 124'e ulaşmıştır. 1980 yılında BM üye sayısı 150'ye ulaşırken; 2000 yılında BM üye sayısı 189'u bulmuştur. 2011 yılında Güney Sudan'ın BM üye olmasıyla birlikte BM'nin üye sayısı 193'e ulaşmıştır (UN, 2022). Filistin ve Vatikan ise BM üye olmayan gözlemci ülkeler olarak kabul edilmiştir.

Türk Dili konuşan ülkeler açısında bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti 1945'te BM'nin 51 kurucu üyesinden biri olmuştur. Ayrıca Türkiye 1942'de "Birleşmiş Milletler Deklarasyonu"nu imzalayan 26 ülke arasında yer almıştır. Diğer Türk Cumhuriyetleri Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan 1991 yılında BM üye olmuştur (UN, 2022; Türkiye DİB, 2022; Türkmenistan DİB, 2022; Azerbaycan DİB, 2022; Kırgızistan DİB, 2022; Özbekistan DİB, 2022; Kazakistan DİB, 2022). KKTC ise BM üyeleri arasından sadece Türkiye tarafından tanınmaktadır. Ancak KKTC bir devletin somut ve soyut bütün vasıflarını taşıyan bir yapıdır. Daha önce de vurgulandığı üzere Annan Planı olarak bilinen 'BM Kapsamlı Çözüm Planı'nda "Kıbrıs Türk Devleti" adı resmen zikredilmiştir (UN, 2022; KKTC; Türkiye DİB, 2022).

KKTC'nin durumuna benzer bir süreç yaşayan Kosova, BM üyesi 102 devlet tarafından tanınsa da BM tarafından tanınmıyor. Küresel ekonomi ve ticarete odaklanan Uluslararası Para Fonu ve Dünya Bankası gibi diğer uluslararası kuruluşlar tarafından tanınan Kosova, resmi olarak BM üye ülkeler listesinde yer almamaktadır. Jeopolitik anlamda bağımsız bir devlet olsa da BM tarafından hala Sırbistan'ın bir parçası olarak görülmektedir. Batı Sahra ise BM'ye üye 44 devlet tarafından tanınıyor. Tayvan (Çin Cumhuriyeti) BM üye 14 devlet; Güney Osetya BM üye 7 devlet; Abhazya BM üye 5 devlet tarafından tanınıyor (UN, 2022).

BM uluslararası düzeyde barış ve güvenliği korumak, savaşları önlemek ve barışa yönelik tehditleri bertaraf etmek için ülkeler arasında güvене dayalı dostane ilişkiler geliştirmeyi, ekonomik ve sosyal işbirliğini amaçlanmaktadır. Genel merkezi New York'ta bulunan her yıl düzenli olarak yapılan toplantılarla yapılmakta ve kararlar alınmaktadır. BM'nin teşkilat yapısı Genel Kurul, Güvenlik Konseyi (GK), Ekonomik ve Sosyal Konsey (EKOSOK), Vesayet Konseyi, Uluslararası Adalet Divanı ve BM Sekretaryası şeklinde örgütü altı farklı birimden oluşmaktadır. Bilindiği üzere BM'nin beş daimî üyesi ABD, Rusya, Çin, Birleşik Krallık ve Fransa BMGK'de mutlak veto hakkına sahiptir. Siyasal alanda bir yürütme organı olan GK'nin kararı 9/15 oranının onayı ve beş daimî üyenin aynı karar üzere oy kullanması gerekmektedir. Beş daimî üyenin herhangi birinin aksi yönde oy kullanması durumunda BMGK'de kararlara onay çıkmamaktadır (Arı, 2012; Hardt & Negri, 2015).

3.2. Bağımsız Devletler Topluluğu (BDT)

Bağımsız Devletler Topluluğu (BDT)'nin kuruluş Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)'nin dağılma aşamasında başlamıştır. SSCB'yi oluşturan ülkelerden Rusya Federasyonu, Belarus ve Ukrayna; 8 Aralık 1991 tarihinde Belarus'un başkenti Minsk'te toplanarak "Bağımsız Devletler Topluluğu Kuruluş Antlaşması" imzalamıştır. Böylece SSCB'nin jeopolitik gerçeklik ve uluslararası hukuki varlığı sona ererken Bağımsız Devletler Topluluğu'nun (BTD) temeli atılmıştır. BDT'nin kuruluş antlaşmasının imzalanmasından yaklaşık iki hafta sonra, 21 Aralık 1991 tarihinde Kazakistan'ın başkenti Alma Ata'da toplanan Azerbaycan, Ermenistan, Belarus, Kazakistan, Moldova, Kırgızistan, Rusya Federasyonu, Tacikistan, Türkmenistan, Özbekistan, Ukrayna cumhuriyetin katılımıyla BTD Anlaşmasına bir Ek Protokol imzalanmıştır. Dağılmış olan SSCB üyesi 11 devlet, eşit koşullarda ve Yüksek Âkit Taraflar olarak Bağımsız Devletler Topluluğu'nun kurulduğunu beyan etmiştir. 1993 yılında Gürcistan'ın BDT'ye katılımıyla üye sayısı 12'ye yükselmiştir. Baltık ülkeleri olan Estonya, Letonya ve Litvanya hariç Sovyetler Birliği üyesi 15 ülkeden 12'si BDT'ye üye olmuştur (BDT, 2022; Hüseyinov, 2003, s.387). Siyasal, askerî, ekonomik ve kültürel alanlarda işbirliğini hedefleyen BDT, çok amaçlı bölgesel bir örgüttür. Bu nedenle yaşanan gelişmelere bağlı olarak BDT'nin üye sayısı zamanla değişmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Bağımsız Devletler Topluluğu'na (BDT) Üye Devletler.

BDT Kurucu Devletler	BDT'ye Üye Devletler	BDT'den Ayrılan Devletler	SSCB sonrası BDT'ye Üye Olmayan Devletler
1. Rusya	1. Rusya	1. Gürcistan	1. Letonya
2. Ukrayna	2. Belarus	2. Ukrayna (bazı anlaşmalardan çekildi)	2. Estonya
3. Belarus	3. Moldova		3. Litvanya
	4. Ermenistan		
	5. Tacikistan		
	6. Azerbaycan		
	7. Kazakistan		
	8. Kırgızistan		
	9. Özbekistan		
	10. Türkmenistan		
	11. Ukrayna		



Harita 2. Bağımsız Devletler Topluluğu'na (BDT) Üye Devletler.

Türk Dili konuşan ülkeler açısından bakıldığında; Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan halen BDT bünyesinde aktif üyeler arasında bulunmaktadır (Azerbaycan DİB, 2022; Kırgızistan DİB, 2022; Özbekistan DİB, 2022; Kazakistan DİB, 2022). Türkmenistan ise milli kimliğinin bir parçası olarak kabul edilen “baki bitaraplık/ daimî tarafsızlık” ilkesi gereği 26 Ağustos 2005 tarihinde BDT tam üyeliğinden çıkmış ve “ortak üye” konumuna geçmiştir. Bu nedenle Türkmenistan 2005’ten bu yana BDT çatısı altında “ortak üye” adı altında yer almaktadır. Bazı kaynaklarda, özellikle dijital ortamda sunulan haberlerde Türkmenistan’ın BDT bünyesindeki “ortak üye” tanımını “gözlemci” şeklinde açıklamaktadır. Ancak Türkmenistan, BDT’nin dönem başkanlığını üstlenecek kadar bu yapının içinde yer almaktadır (Türkmenistan DİB, 2022).

İlk olarak siyasi bir nitelik taşıyan BDT’nin günümüzde temel önceliği ekonomik işbirliğidir (BDT, 2022). Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra üye ülkeler arasında işbirliğinin sürmesi kaçınılmaz olmuştur. Bilindiği üzere Sovyetler Birliği’nde ekonomik yapı, birbirine tamamlayacak cumhuriyetler şeklinde düzenlenmiştir. Sanayileşme sürecini tamamlamış olan Sovyetler Birliği’nde farklı aşamaları farklı ülkelerde üretilerek kullanıma sunulan bir üretim sistemi kurulmuştur. Mesela Azerbaycan gibi bazı ülkeler enerji kaynağı sağlarken, Ukrayna gibi bazı ülkeler, fabrikalarla donatılarak üretim üssüne dönüştürülmüştür. Bu durum Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra ülkeler arasında ilişkileri bir anlamda mecburi kılmıştır. BDT üyeleri arasında çok yönlü ve karmaşık bir işbirliği yürütülmektedir. Üye ülkelerin sorunlara farklı yaklaşımları ve bölgesel çözüm arayışları topluluk bünyesinde farklı devletlerarasında yeni anlaşmalar yapılarak ve yeni örgütlerin kuruluşuna zemin hazırlamıştır. Avrasya Ekonomik Topluluğu (AET) ve Kolektif Güvenlik Antlaşması Örgütü (KGAÖ) gibi kuruluşlar bu anlayışın bir sonucudur.

3.3.Kolektif Güvenlik Antlaşması Örgütü (KGAÖ)

Kolektif savunma örgütleri içinde, NATO ve Varşova Paktı en bilinen örgütlerdir. Ancak Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla son bulunan Varşova Paktı’nın yerini Kolektif Güvenlik Örgütü (KGÖ) almıştır. Sovyetler Birliği’nden kalan sistem, BDT ülkelerini birçok alanda olduğu gibi güvenlik alanında da işbirliğine yönlendirmiştir. Yaşanan sorunlara çözüm arayışı, BDT üyeleri arasında farklı oluşumlara zemin hazırlamıştır. Rusya Federasyonu, 7 Mayıs 1992’de Rusya Silahlı Kuvvetleri’nin kuruluşuna ilişkin bir bildiri yayımlayarak ulusal ve bölgesel güvenliği daha etkin sağlanmak amacıyla BDT üyelerini kolektif bir savunma antlaşmasına davet edilmiştir. Ortak kararlar ve ilkeler çerçevesinde buluşan farklı devletler, dış tehditlere karşı birlikte savunma kararı alarak somut uygulamaların hayata geçirilmesi hedeflenmiştir (Dedeoğlu, 2003, s.31-32).

Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla bölge ülkelerinin savunma sisteminde bazı sorunlar yaşanmıştır. Bozulan bütünleşik savunma sistemi nedeniyle bağımsızlığını yeni kazanmış cumhuriyetler, ordu ve güvenlik konusunda da işbirliği yapmıştır (Kydyralieva, & Abdıbartova, 2018, s.94). Rusya’nın çağrısıyla 15 Mayıs 1992 tarihinde Özbekistan’ın başkenti Taşkent’e toplanan Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Rusya, Ermenistan ve Tacikistan Kolektif Güvenlik Antlaşması (KGA) imzalamıştır. 1993 yılında Azerbaycan, Beyaz Rusya ve Gürcistan anlaşmayı imzalayarak gruba katılmıştır. Sorumluluk alanı genişleyen KGA, jeopolitik anlamda önem kazanmıştır. İlk olarak 5 yıl için imzalanan anlaşma, üye devletlerin parlamentosunca onaylandıktan sonra 1994 yılında yürürlüğe girmiştir. Ancak 1999 yılında 5 yıl daha uzatmak üzere yenilenen anlaşmayı sadece 6 ülke onaylamıştır. Azerbaycan, Gürcistan ve Özbekistan anlaşmayı yenilemeyi reddetmiş ve KGA’dan çekilmiştir (KGÖ, 2022). Ermenistan’ın Hocalı katliamı nedeniyle KGAÖ’ye tepki gösteren Azerbaycan, Elçibey’in siyaseti bırakmasıyla bu örgüte üye olmuştur. Karabağ sorununu barış görüşmeleriyle çözmeyi planlayan Azerbaycan, KGAÖ’nün herhangi bir adım atmaması

nedeniyle bu örgütten ayrılmıştır (Azerbaycan DİB, 2022). Şu anda KGAÖ'nün toplam altı üyesi bulunmaktadır (Harita 3 ve Tablo 2).

Tablo 2. Kolektif Güvenlik Antlaşması Örgütü'ne (KGAÖ) Üye Ülkeler.

KGAÖ Kurucu Ülkeler	KGAÖ'ye Üye Ülkeler	KGAÖ'den Ayrılan Ülkeler	KGAÖ'ye Gözlemci Ülkeler	SSCB çatısı altında bulunan KGAÖ'ye Üye Olmayan Ülkeler
1. Rusya	1. Rusya	1. Türkmenistan	1. Sırbistan	1. Letonya
2. Kazakistan	2. Belarus	2. Gürcistan	2. Afganistan	2. Estonya
3. Kırgızistan	3. Ermenistan	3. Azerbaycan		3. Litvanya
4. Tacikistan	4. Tacikistan	4. Özbekistan		4. Moldova
5. Ermenistan	5. Kazakistan			5. Ukrayna
6. Özbekistan	6. Kırgızistan			



Harita 3. Kolektif Güvenlik Antlaşması Örgütü'ne (KGAÖ) Üye Ülkeler.

Rusya BDT'yi kurarak 1990'lı yıllarda Sovyet dönemdeki nüfuzunu korumayı amaçlasa da ekonomik ve siyasi kriz nedeniyle başarılı olamamıştır. 2000 yılında Vladimir Putin ve ekibinin iktidara gelmesiyle Rusya bölgesel ve küresel alanda aktif rol almaya başlamıştır. Bu süreçte 1992'de temelleri atılan Kolektif Güvenlik Anlaşması; 2002'de Kolektif Güvenlik Antlaşması Örgütü'ne (KGAÖ) dönüşmüştür (KGAÖ, 2022). ABD'nin Orta Asya ülkelerindeki askeri üslerine konuşularak Afganistan'ı işgale başlarken; Rusya, KGA'yı tam teşekküllü uluslararası bir yapıya dönüştürmüştür (Kydyralieva, ve Abdıbartova, 2018, s.97). 2003 yılında BM Sekreterliğince tescillenen KGAÖ, uluslararası bir bölgesel örgüt statüsü kazanmıştır. 18 Eylül 2003 tarihinde Rusya, Kazakistan, Kırgızistan, Tacikistan, Ermenistan ve Belarus'un anlaşmanın hukuki statüsünü onaylamasıyla KGAÖ üye devletlerin askerî-siyasî iş birliğini BDT kapsamı dışına taşınmıştır. Böylece KGAÖ güvenlik alanında koordinasyonunu sağlayan tam anlamıyla bağımsız bir mekanizmaya dönüşmüştür. 1994-1999 döneminde KGA'ya üye olan Özbekistan 2000-2005 döneminde tarafsız kalmıştır. Ağustos 2006'da yeniden KGAÖ'ye katılan Özbekistan; 2012'de üyeliğini askıya almıştır. 2010 yılında Ukrayna'nın KGAÖ'ye üye olmasına yönelik haberler yayılsa da 3 Haziran 2010 tarihinde Ukrayna Parlamentosu ülkenin herhangi bir askeri yapıya üye olmasını yasaklamıştır. Sadece askeri ittifaklar şeklinde iş birliğine izin verilmiştir (AU, 2022).

Rusya tarafından NATO'ya karşı kurulmuş bir ittifak olarak tanımlanan KGAÖ, Orta Asya ve Kafkaslarda aktif ve somut bir güç olarak rol almaya başlamıştır. Taraflarca imzalanan antlaşmanın 4. ve 6. KGAÖ'nin güvenlik politikasını vurgulamaktadır. Özellikle 4. Madde: saldırgan güçlere karşı müttefiklerin askerî harekâtlara son vermesini sağlamak için gereken önlemlerin alınacağı belirtilmektedir. Güvenliği bütün olduğunu vurgulayan bu madde, bir üye devlete yapılan saldırının tüm üye devletlere yapılmış bir saldırı olarak değerlendirilmektedir. Nitekim 2005 yılında Özbekistan yönetiminin çağrısı üzerine Andican olayları nedeniyle KGAÖ bünyesindeki özel güvenlik birlikler Andican'a intikal ederek olaylara müdahale etmiştir. Kırgızistan'da 2010 yılında "Nisan Devrimi" olarak bilinen olaylarda hükümet yetkililere protestolara güvenliği tesis etmek için KGAÖ birliklerini ülkeye davet etmişti. 2021 yılında ise KGAÖ bünyesindeki özel güvenlik Kazakistan'da yaşanan olaylara müdahale etti. Zamlar ve sosyoekonomik gerekçelerle Kazakistan'ın batısında 2 Ocak 2021 'de başlatılan protestolar nedeniyle ülkede olağanüstü hal (OHAL) ilan edilmiştir. Kolektif Güvenlik Anlaşması'nın 4. maddesi kapsamında, KGAÖ Konseyi, Kazakistan'daki durumu normalleştirmek ve istikrara kavuşturmak için KGAÖ'nün kolektif barış gücü görevlendirilmiştir (trthaber, 2022).

3.4. Avrasya Ekonomik Birliği (AEB)

Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla bölge ülkelerinin varlıklarını sürdürme arayışı uluslararası birçok yeni örgütün ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bağımsızlığını ilan eden Orta Asya Cumhuriyetleri, egemenliğini ve ulusal güvenliği korumak için öncelikle ekonomik reformlar gerçekleştirerek kalkınma için uygun bölgesel koşulları oluşturulmayı amaçlamıştır (Büyükbaş, 2006: 558). Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla bağımsızlığını ilan eden ülkelerin içinde bulunduğu somut gerçeklik, bu ülkeleri iş birliğine zorlamıştır. SSCB döneminde üye ülkeleri birbirine bağımlı kılacak şekilde düzenlenen ekonomik yapı; birliğin dağılmasından sonra ülkeler arasında birçok anlaşmaya zemin hazırlamıştır. Bu anlaşmaların ilkinin oluşturduğu BDT'nin beklentileri karşılamaması nedeniyle bölgede sorunların çözümüne yönelik yeni oluşumlara ihtiyaç duyulmuştur.

Avrasya Ekonomik Birliği fikri ilk defa Kazakistan Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev tarafından Mart 1994'te Lomonosov Moskova Devlet Üniversitesi'nde yaptığı konuşmasında dile getirilmiştir (İsmayıl, 2016, s.134; Lapenko, 2018, s.15; Hasan, 2021, s.79). Bu konuşmadan bir ay sonra Nisan 1994'te Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan arasında imzalanan bir anlaşmayla "tek bir ekonomik alan" ilan edilmiştir. Kırgızistan ve Özbekistan arasında 1993 yılında ekonomik ilişkileri kurulmasını amaçlayan anlaşma bu kuruluşa zemin hazırlamıştır. Bölge ülkeleri arasında başlatılan bu işbirliği, 1995 yılında "Orta Asya Birliği" adıyla kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Tacikistan'ın 1998'de birliğe dahil olmasıyla "Orta Asya Ekonomik Birliği (OAEB)" adını alan bu kuruluş, bölgesel bir nitelik kazanmıştır. Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan'ın 2002'de "Orta Asya İşbirliği Örgütü (OAIÖ)" anlaşmasını imzalamasıyla OAEB feshedilmiştir. Bölge ülkelerini "Avrasya Ekonomik Topluluğu'na (AET) entegrasyona ilişkin 2004 yılında alınan karar, 7 Ekim 2005'te onaylanmıştır. OAIÖ feshedilse de bölge ülkeleri arasında "Orta Asya Liderleri İstişare Toplantısı" konseptinde görüşmeler devam etmektedir. 2005'te OAIÖ ile birleşen AET'nin temeli 1995'e yılında atılmıştır.

BDT üyeleri arasında Gümrük Birliği kurulması için girişimlerde bulunan Rusya, Kazakistan ve Belarus ile 1995 yılında Gümrük Birliği anlaşması imzalanmıştır. 1996 yılında Kırgızistan ve 1997 yılında Tacikistan birliğe üye olmuştur. Ancak anlaşmanın somut olarak uygulanamaması nedeniyle; Kazakistan'ın başkenti Astana'da 10 Ekim 2000 tarihinde toplanan Rusya, Belarus, Kazakistan, Kırgızistan ve Tacikistan tarafından Avrasya Ekonomik Birliği (AEB) kurmuştur. 2002 yılında Moldova ve Ukrayna, 2003 yılında da Ermenistan gözlemci

olarak örgüte katılmıştır. 2006 yılında AET'ye katılan Özbekistan, iki yıl sonra 2008'de üyeliğinin geçici olarak askıya aldığı ilan etmiştir (İsmayıl, 2016, s.134-135). Üye ülkeler arasında iktisadi ve ticari etkileşimi sağlanmayı amaçlayan AET, aynı zamanda üyeler arasında Gümrük Birliği ve Tek Ekonomik Alanın oluşturulmasını hedeflemiştir (Lapenko, 2018, s.17). Rusya'nın Soçi kentinde 2006 yılında toplanan Rusya, Kazakistan, Kırgızistan Tacikistan, Özbekistan ve Belarus temsilcileri AET kapsamında Gümrük Birliği kurmuştur. Örgütün kurucu üyeleri Rusya, Kazakistan ve Belarus tarafından onaylanan bu anlaşma; Kırgızistan Tacikistan, Özbekistan üyeliğe daha sonra başvuracağını bildirmiştir (Tablo 3). 2007'de Tacikistan'ın başkenti Duşanbe'de Gümrük Birliği'nin kapsamının genişletilmesi için bir dizi karar alınmıştır. Bu kapsamda Rusya, Kazakistan ve Belarus arasında 2010 yılı itibariyle yoğun bir ekonomik entegrasyon süreci başlamıştır.

BM Genel Kurulu'nda Aralık 2003'te AET'ye gözlemci statüsü verilmiştir. Aralık 2007'de ise BM Genel Kurulu tarafından AET ve BM arasında iş birliğine ilişkin karar onaylanmıştır. 2013 yılında yayımlanan bir deklarasyonda Avrasya Ekonomi Topluluğu'nun adının (AET) Avrasya Ekonomik Birliği (AEB) olarak değiştirilmiştir. Avrasya'da Avrupa Birliği'ne benzer uluslararası bir birlik hedefiyle; Rusya, Kazakistan ve Belarus 29 Mayıs 2014'te Astana'da antlaşmasıyla AEB kurulmuştur (AEB, 2022a, Avcu, 2014, s.227).

Tablo 3. Avrasya Ekonomik Birliği'ne (AEB / EurAseC) Üye Ülkeler.

AEB Kurucu Devletler	AEB 'ye Üye Devletler	AEB'den Ayrılan Devletler	SSCB çatısı altında bulunan AEB'ye Üye Olmayan Devletler
1. Rusya	1. Rusya	1. Özbekistan	1. Letonya
2. Kazakistan	2. Kazakistan		2. Estonya
3. Belarus	3. Belarus		3. Litvanya
4. Kırgızistan	4. Kırgızistan		4. Gürcistan
5. Tacikistan	5. Ermenistan		5. Türkmenistan
			6. Moldova
			7. Ukrayna
			8. Azerbaycan



Harita 4. Avrasya Ekonomik Birliği'ne (AEB / EurAseC) Üye Ülkeler.

AET üyeleri arasında mal, hizmet, sermaye ve işgücü dolaşımının serbest hale gelmesi planlanmaktadır. Post-Sovyet ülkelerin biri olan Ukrayna'nın 2013'te ATE'ye gözlemci olarak

katılım önerisi kabul edilmiştir. Memorandum imzalanması kararlaştırılmıştır; ancak 2014 yılında Rusya Federasyonu'nun Kırım'ı ilhak etmesi görüşmeleri sonlandırmıştır. Ermenistan 2014 yılında Minsk'te düzenlenen zirvede AEB'ye üye olmasına ilişkin anlaşma imzalanmıştır. Kırgızistan ise 2015 yılında AEB'ye resmen üye olmuştur (AEB, 2022a, Duran ve Yılmaz, 2020, s.37). Türk Dünyası ülkeleri açısından AEB, Kazakistan kurucu ülke olarak birlik içerisinde ön plana çıkarken, Kırgızistan birliğe üye Türk devletidir (Harita 4).

3.5.Şanghay İşbirliği örgütü (ŞİÖ)

Şanghay İşbirliği Örgütü (ŞİÖ) 1996 yılında Çin, Rusya Federasyonu, Kazakistan, Kırgızistan ve Tacikistan öncülüğünde “Şanghay Beşlisi” adıyla kurulmuştur. Çin'in Şanghay kentinde “Sınır Bölgelerinde Askeri Güvenin Derinleştirilmesi Anlaşması'nın imzalanmasıyla kurulan ŞİÖ, üye ülkelerin sınır bölgelerinde güvenliğinin artırılması, sınır bölgelerinin silahsızlandırılması, siyasi ve ekonomik alanlarda karşılıklı güvenliğe dayalı uluslararası bir örgüttür. Özbekistan'ın 2001 yılında bu örgüte katılımıyla Şanghay Beşlisi'nin adı Şanghay İşbirliği Örgütü olarak değiştirilmiştir. Kazakistan Nursultan şehrinde 2017'de gerçekleştiren zirvede Hindistan ve Pakistan ŞİÖ katılımıyla üye sayısı sekize yükselmiştir. ŞİÖ'de gözlemci ülke olarak yer alan İran'ın 2021 yılında bu gruba dâhil olmasıyla üye sayısı dokuza çıkmıştır (Harita 5). ŞİÖ'nün amacı, ilkeleri, faaliyet alanı ve dış ilişkiler gibi temel hususlar 2002'de Petersburg'da netleştirilmiştir. ŞİÖ üyeleri arasında ekonomik ilişkileri genişletmek amacıyla 2003 yılında yeni anlaşmalar imzalanmıştır. 2004 yılında ise Taşkent zirvesinde Bölgesel Anti-Terörizm Merkezi (RATS) kurulmuştur (ŞİÖ, 2022; Altundağ, 2016, s.109). 2007 yılında Tacikistan başkenti Duşanbe'de ŞİÖ ile KGAÖ arasında uyuşturucu trafiği, suç ve güvenlik konusunda anlaşmalar imzalanmıştır. Özellikle ortak enerji projelerinin öncelikli konu olduğunu vurgulayan ŞİÖ, petrol, doğalgaz ve su kaynaklarının ortak kullanımı konusunda bölge ülkeleri arasında uzlaşmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda 2013 yılında ŞİÖ üyeleri arasında Enerji Kulübü mutabakat zaptı imzalanmıştır (Altundağ, 2016, s.110).

Tablo 4. Şanghay İşbirliği örgütü (ŞİÖ) Üye Ülkeler.

ŞİÖ Kurucu Devletler	ŞİÖ'ye Üye Devletler	ŞİÖ Gözlemci Devletler	ŞİÖ Diyalog Ülkeleri
1. Çin Halk Cum.	1.Çin	1. Belarus	1. Türkiye
2. Rusya	2.Rusya	2. Moğolistan	2. Azerbaycan,
3. Kazakistan	3.Kazakistan	3. Afganistan	3. Sri Lanka,
4. Kırgızistan	4.Kırgızistan		4. Ermenistan,
5. Tacikistan	5.Tacikistan		5. Kamboçya,
	6.Özbekistan,		6. Nepal,
	7.Pakistan		7. Suudi Arabistan
	8.Hindistan		8. Mısır
	9.İran		9. Katar



Harita 5. Şanghay İşbirliği örgütü (ŞİÖ) Üye Ülkeler.

Dünyanın önemli üretim üssüne dönüşen Çin ve Rusya'nın çabalarıyla kurulan ŞİÖ, doğal kaynaklar ve enerji konusundaki faaliyetleriyle ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, ŞİÖ bölge dışı güçlerin Orta Asya'da rol almasını engellemeyi hedeflemektedir (Altundağ, 2016, s.101). Jeostratejik anlamda Rusya Federasyonu ve Çin arasında sıkışmış Orta Asya devletleri, denge siyaseti kapsamında ŞİÖ'ye dâhil olmuştur (Çolakoğlu, 2004, s.173). Türk Dünyası ülkelerinden Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan ŞİÖ'nün aktif üyeleri olarak yer alırken Türkiye ve Azerbaycan diyalog ortağı statüsüyle örgüte dâhil olmuştur (Tablo 4). Türk Dünyası ülkelerinden Kazakistan, ŞİÖ üyeleriyle ilişkilerinde ekonomik faaliyetler kadar sınır güvenliğini sağlayarak güvenlik sorununu çözmeyi amaçlamıştır. Ekonomik olarak sıkıntı yaşayan Kırgızistan'ın ŞİÖ'ye yaklaşımında güvenlik ve ekonomik faktörler etkili olmuştur. Kırgızistan'da 2005'te yaşanan "Lale Devrimi" ve 2010'da yaşanan "Nisan Devrimi" sürecinde ŞİÖ, Kırgızistan'ın beklentilerine cevap verememiştir. Renkli devrimler yaşandığı bu süreçte ABD ve AGİT'in ülkede daha etkili olması dikkat çekmiştir. Özbekistan'ın ŞİÖ'ye üyeliğinde ekonomik etkenler ön plana çıkmaktadır (Altundağ, 2016, s.117).

3.6. GUAM-DEKÖ

Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla bölgede ortaya çıkan önemli kuruluşlardan biri olan GUAM (Gürcistan, Ukrayna, Azerbaycan, Moldova) 10 Ekim 1997 tarihinde kurulan uluslararası sitemde dikkat çeken bölgesel bir örgüttür. Bölgede faaliyet gösteren diğer örgütlerden farklı olarak GUAM, Batı ile organik bağları bulunmaktadır. 1996'da Viyana'da düzenlenen Avrupa Konvansiyonel Kuvvetler Anlaşması (AKKA) Taraf Devletler Konferansı'nda buluşan Gürcistan, Ukrayna, Azerbaycan ve Moldova'nın daha fazla işbirliği kararıyla GUAM'ın temeli atılmıştır. 1997'de Strazburg'da yapılan Avrupa Konseyi Zirvesi'nde bir araya gelen dört ülkenin liderleri, GUAM Danışma Forumu'nu imzalamıştır. GUAM, Rusya Federasyonu'nun Post-Sovyet algısına karşı kurulmuş uluslararası bir örgüttür. 1997 yılında Kiev Zirvesi'nde GUAM üyeleri arasında ekonomik, insani ve sosyal konularda işbirliğinin genişletilmesi, demokratik değerlerin yaşatılması, uygulanması, bölgesel ve küresel güvenliğin güçlendirilmesi, AB ile entegrasyon amaçlanmıştır. Nisan 1999'da Özbekistan'ın bu örgüte üye olmasıyla birlikte örgütün adı; GUUAM olarak değiştirilmiştir. 1999-2005 yıllarında GUUAM bünyesinde yer alan Özbekistan, 2005 yılında Karakalpakistan'da yaşanan Endican Olayları nedeniyle bu gruptan ayrılması nedeniyle örgütün adı yeniden GUAM'a dönüşmüştür. 2006 yılında Kiev'de yapılan zirvede ise bu örgütün adı "Demokrasi ve Ekonomik Kalkınma Örgütü" (GUAM) olarak değiştirilmiştir. Ancak uluslararası konjonktürde bu örgütün adı hala GUAM

şeklinde anılmaktadır. Geniş anlamda bölgedeki Post Sovyet algısını yaymaya çalışan Rus etkisine karşı kurulmuş olan GUAM, 2006 Kiev zirvede alınan kararlar uluslararası bir örgüt niteliği kazanmıştır (GUAM, 2022). Kurucu devletler şu anda GUAM'ın mevcut üye devletleridir. Türkiye ve Letonya ise gözlemci devletlerdir (Harita 6 ve Tablo 5).

Tablo 5. Demokrasi ve Ekonomik Kalkınma Örgütü (GUAM) Üye Ülkeleri.

GUAM Kurucu Ülkeler	GUAM'a Üye Ülkeler	GUAM Gözlemci Ülkeler	GUAM'dan ayrılan Ülkeler
1. Gürcistan	1. Gürcistan	1. Türkiye	3. Özbekistan
2. Ukrayna	2. Ukrayna	2. Letonya	
3. Azerbaycan	3. Azerbaycan		
4. Moldova	4. Moldova		



Harita 6. Demokrasi ve Ekonomik Kalkınma Örgütü (GUAM) Üye Ülkeleri.

Türk Dünyası ülkeleri açısından GUAM, kurucu üye olan Azerbaycan gelişmelerin merkezinde yer almaktadır. Azerbaycan'ın kurucu Cumhurbaşkanı Haydar Aliyev, GUAM'ın kurulmasında önemli rol oynamıştır. Özbekistan ise GUAM'ı Rusya'nın hegemonik güç olarak Post-Sovyet dayatmasına karşı alternatif bir çıkış kapısı olarak değerlendirmektedir. GUAM'da gözlemci ülke olarak yer alan Türkiye, Karadeniz lokasyonunda ve Kafkasya'da üye ülkelerle işbirliğini güçlendirmeyi hedeflemektedir.

3.7. Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (EİT)

Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (EİT) 1985 yılında Türkiye, İran ve Pakistan liderliğinde ekonomik amaçlarla kurulmuş bir teşkilattır. Tarihi kökleri Sadabat Paketi'ne kadar uzanan EİT'nin kuruluşu Türkiye, İran ve Pakistan tarafından 1964 yılında İstanbul'da imzalanan Kalkınma İçin Bölgesel İşbirliği (RCD) anlaşmasına dayanmaktadır. Üç ülkenin 1977'de imzaladığı İzmir Anlaşması ile ilişkilere hukuki bir zemin oluşturulmuştur. Türkiye, Pakistan ve İran arasında yeniden gelişen ekonomik ilişkilerin başka bir isim altında sürdürülmesi kararlaştırılmasıyla 1985'te Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (EİT) kurulmuştur. Protokolün bazı maddelerinden kaynaklanan ihtilaflar nedeniyle 1990 yılında Pakistan'ın başkenti İslamabad'da yeniden toplanan EİT Yüksek Konseyi; 1977 tarihli İzmir Anlaşması'nı tadil eden yeni bir protokolle ilişkileri güçlendirmiştir (EİT,2022). Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla bağımsızlığını ilan eden Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Tacikistan EİT'ye üye olmuştur (Harita 7). Afganistan'ın üye olmasıyla

EİT'nin üye sayısı ona çıkmıştır Şu anda EİT bünyesinde aktif on üye ve bir gözlemci üye devlet bulunmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (EİT) Üye Ülkeler.

EİT Kurucu Devletler	EİT'ye Üye Devletler	EİT Gözlemci Devletler	EİT Diyalog Ülkeleri
1. Türkiye 2. İran 3. Pakistan	1. Türkiye 2. İran, 3. Pakistan 4. Kazakistan 5. Kırgızistan 6. Özbekistan 7. Tacikistan 8. Azerbaycan 9. Türkmenistan 10. Afganistan	1. Kuzey Kıbrıs adıyla KKTC	



Harita 7. Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (EİT) Üye Ülkeler.

EİT'nin genel merkezi ve kültür bürosu İran'da bulunurken ekonomi bürosu Türkiye'de ve bilim bürosu ise Pakistan'da yer almaktadır. 2003'te Pakistan'ın başkenti İslamabad'da imzalanan ticaret anlaşmasıyla EİT'ye uluslararası alanda statü ve güç kazandırmıştır. Ülkeler arasında ticaret engellerinin kaldırılması ve geliştirilmesi teşvik eden bu anlaşmayla üye ülkelerin potansiyelinin etkin bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak üye devlet arasındaki ortak pazar, gümrük birliği veya serbest bölge oluşturamamıştır. Daha çok kültürel ve ekonomik alanda iş birliğini odaklanana EİT; aynı zamanda üye ülkeler arasında kültürel bağları güçlendirmek amaçlanmaktadır. Üye ülkeler arasında ekonomik ilişkilerin geliştirilmesinde rol oynayan çok yönlü bir platform olan EİT, Türk Dünyası ülkeleri açısından yeni fırsatları sunan bir potansiyele sahiptir. Bu kapsamda KKTC'nin uluslararası statüsünün güçlendirilmesi EİT ile görüşmeler yürütülmektedir. Bu kapsamda KKTC EİT bünyesinde gözlemci üye olarak yer almaktadır (Tablo 6).

3.8. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT)

Soğuk Savaş döneminde NATO ile Varşova Paktı arasında diyalog ortamı oluşturarak gerginliği düşürmek ve anlaşmazlıklara çözüm üretmeyi amaçlayan Avrupa Güvenlik ve

İşbirliği Konferansı (AGİK)’nin müzakere forumu ve konferanslar diplomasisi zamanla uluslararası bir örgüte dönüşmüştür. Batı Bloku’nun “karşılıklı ve dengeli kuvvet indirimleri” müzakerelerine başlanması için sunulan öneri, Doğu Bloku tarafından kabul edilmesiyle 1973’te Helsinki’de görüşmeler başlamıştır. 1975 yılında 33 Avrupa ülkesiyle birlikte ABD ve Kanada tarafından imzalanan “Helsinki Nihai Senedi” AGİK kuruluş süreci başlamıştır. Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla kuruluş amacını kısmen yitiren AGİK, yeni dünya düzenin risk ve tehditlerine karşı uyum sürecine odaklanmıştır. 1990 Paris Şartı’yla AGİK’in kurumsallaşmasına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. 1992 Helsinki Zirvesi’nde siyasi danışma mekanizmaları ve diğer daimî organları tesis edilerek örgütün kurumsal yapısı oluşturulmuştur. 1994 yılında Budapeşte Zirvesi’nde alınan kararla “Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (AGİK) adı; “Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT)” şeklinde değiştirilmiştir. Siyasi, askeri, ekonomik, çevre konusunda norm ve standartlar geliştiren AGİT üye ülkelerde demokratikleşme, hukukun üstünlüğü ve insan hakları alanlarındaki çalışmalarını desteklemektedir (AGİT, 2022). Avrupa, Orta Asya ve Kuzey Amerika kıtasına dağılmış 57 üye ülkesi bulunan AGİT, çok yönlü bölgesel bir örgüttür (Tablo 7). Terörizm, polisiye faaliyetler, sınır güvenliği ve yönetimi, ekonomi ve çevre sorunları, ayrımcılıkla mücadele, göç ve entegrasyon, insan ticaretiyle mücadele gibi alanlarda faaliyetler AGİT’in öncelikleri arasındadır. Çok sayıda uluslararası, bölgesel ve alt-bölgesel örgütle düzenli işbirliği yapan AGİT; BM, AB, AK ve NATO ile birçok alanda siyasi ve operasyonel düzeyde işbirliği yapmaktadır.

Tablo 7. Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) Üye Ülkeler.

AGİT’e Üye Devletler		AGİT Akdeniz İşbirliği Ortakları	AGİT Asyali İşbirliği Ortakları
1. ABD	29.	Kazakistan	1. Cezayir
2. İngiltere	30.	Slovakya	2. Fas
3. Monako	31.	Çek Cum	3. İsrail
4. Almanya	32.	Kırgızistan	4. Mısır
5. İrlanda	33.	Slovenya	5. Tunus
6. Norveç	34.	Danimarka	6. Ürdün
7. Andorra	35.	Letonya	
8. İspanya	36.	Tacikistan	
9. Özbekistan	37.	Ermenistan	
10. Arnavutluk	38.	Lihtenştayn	
11. İsveç	39.	Türkiye	
12. Polonya	40.	Estonya	
13. Avusturya	41.	Litvanya	
14. İsviçre	42.	Türkmenistan	
15. Portekiz	43.	Finlandiya	
16. Azerbaycan	44.	Lüksemburg	
17. İtalya	45.	Ukrayna	
18. Romanya	46.	Fransa	
19. Belarus	47.	Macaristan	
20. İzlanda	48.	Vatikan	
21. Rusya	49.	GKRY	
22. Belçika	50.	Makedonya	
23. Kanada	51.	Yunanistan	
24. San Marino	52.	Gürcistan	
25. Bosna- Hersek	53.	Malta	
26. Karadağ	54.	Hırvatistan	
27. Sırbistan	55.	Moğolistan	
28. Bulgaristan	56.	Hollanda	

Türk dili konuşan ülkeler açısından AGİT'in yeri ve rolüne bakıldığında; Türkiye, AGİT'in kurucu üyeleri arasında yer almaktadır. Türkiye, örgüt bünyesinde siyasi-askeri, ekonomi-çevre odaklı aktif ve yapıcı bir tutum sergilemektedir. Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan ve Türkmenistan ise Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla AGİT'e üye olmuştur. Azerbaycan'ın temel meselesi olan Dağlık Karabağ sorunu AGİT bünyesinde oluşturulan Minsk Grubu'nda uzun yıllar görüşülmüştür. Fransa, Rusya Federasyonu ve ABD'nin eş başkanlığını yaptığı Minsk Grubu, Dağlık Karabağ soruna çözüm üretememiştir. Ermenistan işgalinin yayılcı politikası ve saldırıları, 2021 yılında Azerbaycan Milli Ordusu'nun müdahalesiyle önlenmiştir.

3.9. Asya'da İş Birliği ve Güven Artırıcı Önlemler Konferansı (AİGK)

Asya kıtasında ülkeler arasında güvenlik ve işbirliği süreci başlatılmasını amaçlayan Asya'da İş Birliği ve Güven Artırıcı Önlemler Konferansı (AİGK), 1992 yılında BM 47. Genel Kurul toplantısında Kazakistan Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev'in önerisiyle oluşturulmuştur. Asya kıtasında AGİT'e benzer uluslararası bir örgütün oluşturulmasını hedefleyen AİGK temeli 1993'te Kazakistan koordinatörlüğünde atılmıştır. Amaçları ve kurumları bakımında AGİT'e benzer bir çatı altında Asya ülkelerini buluşturan AİGK; ekonomi, çevre ve iklim değişikliği, güvenlik, askeri-siyasi olmak üzere beş ana konuya odaklanmıştır. Özellikle güvenlik konusunda çok taraflı yaklaşımların geliştirilmesi benimsenmiştir. Üye profili farklı nitelik ve değerlere sahip ülkelerden oluşan AİGK bünyesinde 27 üye devlet, 9 gözlemci devlet bulunmaktadır (Tablo 8). Ayrıca 5 uluslararası kuruluş gözlemci olarak AİGK toplantılarına katılmaktadır (AİGK, 2022). Bir dizi konferansla temeli atılan AİGK 2002'de kalıcı bir yapıya dönüştürülmüştür.

Tablo 8. Asya'da İş Birliği ve Güven Artırıcı Önlemler Konferansı (AİGK) Üye Ülkeler.

AİGK Üye Devletler	AİGK Gözlemci Devletler	AİGK Gözlemci Kuruluşlar	AİGK Ortak Kuruluşlar
AİGK'ye Üye Devletler			
1. Azerbaycan	1. Türkmenistan	1. Birleşmiş Milletler	1. Birleşmiş Milletler
2. Afganistan	2. Belarus	2. AGİT	Uyuşturucu ve Suç Ofisi (UNODC)
3. Bahreyn	3. Endonezya	3. Arap Ligi	2. Şanghay İşbirliği Örgütü
4. Bangladeş	4. Filipinler	4. TÜRKPA	3. Şanghay İşbirliği
5. BAR	5. Japonya	5. Uluslararası Göç Örgütü	Örgütü'nün Bölgesel Terörle Mücadele Yapısı (SCO RATS)
6. Çin	6. Malezya		4. Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (EİT)
7. Filistin	7. Sri Lanka		5. Kazakistan Halk Meclisi
8. Hindistan	8. Ukrayna		
9. Irak	9. ABD		
10. İran			
11. İsrail			
12. Kamboçya			
13. Katar			
14. Kazakistan			
15. Kırgızistan			
16. Kore Cumhuriyeti			
17. Mısır			
18. Moğolistan			
19. Özbekistan			
20. Pakistan			
21. Rusya Federasyonu			
22. Sri Lanka			
23. Tacikistan			
24. Tayland			
25. Türkiye			
26. Ürdün			
27. Vietnam			

Uluslararası alandaki etkinliği giderek artan AİGK, Türk dili konuşan ülkeler açısından ayrı bir öneme sahiptir. Farklı güvenlik prensiplerine sahip ülkeleri bir çatı altında buluşturan AİGK önceliği, Asya kıtasında sürdürülebilir bir güven ortamı inşa etmektir. Üye ülkeler arasındaki ilişkilerin çerçevesi “1999 AİGK Üyesi Ülkeler Arası İlişkileri Düzenleyen İlkeler deklarasyonu” ve “Almatı Senedi” ile belirlenmiştir. Kazakistan, 2002-2010 dönemini kapsayan sekiz yıllık süreçte AİGK dönem başkanlığını yürütmüştür. 2002 ve 2006 yıllarında Almatı’da Devlet ve Hükümet Başkanları düzeyindeki iki Zirve Toplantısı gerçekleştirilmiştir. İlk Zirvede kabul edilen “Almatı Senedi” AİGK’in kurumsal yapısını ve geleceğe yönelik çalışma alanlarını belirlemiştir. 2010-2014 yılları arasında AİGK Dönem Başkanlığı Türkiye tarafından yürütülmüştür. 2015 yılı itibarıyla dönem başkanlığı Çin’e devredilmiştir. Çin’in Tacikistan’a devrettiği AİGK dönem başkanlığı 2020-2022 döneminde yeniden Kazakistan tarafından üstlenilmiştir (AİGK, 2022). Türk devletleri AİGK bünyesinde Asya kıtasının güvenliği ve istikrarlı kalkınması açısından önemli bir sorumluluk üstlenmektedir.

3.10. Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (KEİT)

Bölgesel bir ekonomik işbirliği örgütü olan Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (KEİT), Türkiye öncülüğünde 1992’de düzenlenen İstanbul Zirvesinde alınan kararlarla kurulmuştur. KEİT’nin 13 üye ülke ve 12 gözlemci ülke bulunmaktadır (Harita 8). Üye ülkeler arasında ikili ve çok taraflı ekonomik, teknolojik ve sosyal ilişkilerini çeşitlendirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan KEİT, coğrafi yakınlık ilkesini esas almıştır. Öncelikle Karadeniz havzasında güvenlik ve barışın sürdürülmesi, istikrarın sağlanması amaçlanmıştır (KEİT, 2022). Karadeniz çevresi dışında, farklı bölgelerde bulunan ülkelerin KEİT’e bünyesinde gözlemci olarak yer alması teşkilatın önemini göstermektedir (Tablo 9).

Tablo 9. Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (KEİT)

KEİT Kurucu Devletler	KEİT’ye Üye Devletler	KEİT Gözlemci Devletler	KEİT Diyalog Ülkeleri
1. Arnavutluk	1. Arnavutluk	1. Amerika Birleşik Devletleri	
2. Azerbaycan	2. Azerbaycan	2. Avusturya	
3. Bulgaristan	3. Bulgaristan	3. Belarus	
4. Ermenistan	4. Ermenistan	4. Çek Cumhuriyeti	
5. Gürcistan	5. Gürcistan	5. Fransa	
6. Moldova	6. Moldova	6. Hırvatistan	
7. Romanya	7. Kuzey Makedonya	7. İsrail	
8. Rusya	8. Romanya	8. İtalya	
9. Türkiye	9. Sırbistan	9. Mısır	
10. Ukrayna	10. Türkiye	10. Polonya	
11. Yunanistan	11. Ukrayna	11. Slovakya	
	12. Yunanistan	12. Tunus	



Harita 8. Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (KEİT).

KEİT Türk dili konuşan ülkeler açısından değerlendirildiğinde; öncelikle KEİT'in kuruluşuna öncülük eden Türkiye, kuruluşun günümüz faaliyetlerine de aktif öncülük etmektedir. Ayrıca, KEİT'in daimî Sekreteryası İstanbul'da bulunmaktadır. Azerbaycan ise teşkilata üye olan bir başka Türk Devleti'dir (KEİT, 2022).

3.11. Avrupa Birliği (AB)

Türkiye ve KKTC'yi doğrudan ilgilendiren bir kuruluş olan Avrupa Birliği (AB), uluslararası etkin siyaseti ve gücü nedeniyle aldığı kararlar diğer Türk devletlerini de etkilemektedir. AB'nin temeli Avrupa'da kömür ve çelik endüstrisinin yönetimini bir araya getirmek amacıyla 1951 yılında atılmıştır. Avrupa'yı büyük savaşlara sürükleyen kömür ve çelik kaynakları birlikte yönetilmesini öneren Schuman Deklarasyonu'nu 1950 yılında Fransa, Batı Almanya, Belçika, Hollanda, İtalya ve Lüksemburg tarafından imzalanmıştır. 1951 yılında imzalanan Paris Antlaşması ile kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) kömür ve çelik kaynaklarının yönetiminde bağımsız ve uluslararası bir kurum oluşturulmuştur. Ekonomik amaçlar için bir araya gelen Avrupa ülkeleri; 1951'den günümüze bilimsel, sosyal ve kültürel alanlarda birçok antlaşma imzalamıştır. 1957 yılında Roma Antlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM) kurulmuştur. AET ve EURATOM 1967'de 'Füzyon' adı verilen bir anlaşmayla tek çatı altında birleşmiştir. 1986 yılında ise Avrupa Tek Senedi'nin (SEA) imzalanmasıyla AET Antlaşması değişmiş ve Tek Pazar tanımının yolu açılmıştır. 1992'de imzalanan Maastricht Antlaşmasıyla Avrupa Topluluğu (AT) adı altında AB resmen kurulmuştur. AB antlaşmayla ekonomik bütünleşmenin yanında siyasal bütünleşme süreci başlamıştır. Avrupa entegrasyonu siyasal boyutunun tümünü ifade etmek amacıyla AB kavramı kullanılır olmuştur (Koç, 2004, s.57; Friedman, 2015, s.147). Maastricht Antlaşması'nda vurgulanan üç sütunlu Avrupa Birliği'nin dayanağı; Avrupa Toplulukları (AKÇT, AET ve EURATOM), ilk sütunu; "Ortak Dışişleri Güvenlik Politikası" ikinci sütunu; Adalet ve İçişleri" üçüncü sütunu oluşturmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısında ekonomik hedefler için bir araya gelen Avrupa ülkeleri; dünya siyasetine yön veren uluslararası bir güç oluşturmuştur.

Tablo 10. Avrupa Birliği'ne (AB) Üye Ülkeler

AB Kurucu Ülkeler	AB'ye Üye Ülkeler	AB Aday Ülkeler	AB'ye Potansiyel Aday Ülkeler	AB'den Ayrılan Ülkeler
1. Fransa	1. Almanya	15. Çek Cum.	1. Bosna Hersek	1. İngiltere
2. Almanya	2. Belçika	16. Estonya	2. Kosova	
3. İtalya	3. Fransa	17. GKRY		
4. Belçika	4. Hollanda	18. Letonya		
5. Hollanda	5. İtalya	19. Litvanya		
6. Lüksemburg	6. Lüksemburg	20. Macaristan		
	7. Danimarka	21. Malta		
	8. İrlanda	22. Polonya		
	9. Yunanistan	23. Slovakya		
	10. İspanya	24. Slovenya		
	11. Portekiz	25. Bulgaristan		
	12. Avusturya	26. Romanya		
	13. Finlandiya	27. Hırvatistan		
	14. İsveç			

Hollanda, İtalya ve Lüksemburg, Batı Almanya, Belçika, Fransa'dan oluşan ve "Altılar" olarak bilinen grup AB kurucu üyeleridir. 1973 yılında Birleşik Krallık (İngiltere), Danimarka ve İrlanda AT'ye katıldı. Bu ilk genişlemeyle üye sayısı 9'a çıktı. 1981 yılında Yunanistan, AT'nin 10. üyesi oldu. 1986'da İspanya ve Portekiz'in katılmasıyla üye sayısı 12'ye çıkarken AT güneye doğru genişledi. Finlandiya, Avusturya ve İsveç 1995'te AB'ye üye oldu. Böylece üye sayısı 15'i buldu. 2004'te ise Estonya, Çek Cumhuriyeti, GKRY, Letonya, Macaristan, Litvanya, Polonya, Slovakya, Slovenya ve Malta'dan oluşan on ülkenin AB'ye katılmasıyla üye sayısı 25'e çıktı. Bulgaristan ve Romanya'nın 2007 yılında AB'ye katılımıyla üye sayısı 27'ye yükseldi. 2013 yılında Hırvatistan'ın katılımıyla AB üye sayısı 28'e ulaştı. Ancak 31 Ocak 2020 tarihinde Birleşik Krallık'ın AB üyeliğinden çekilmesiyle üye sayısı 27'ye düştü (Harita 9).

**Harita 9.** Avrupa Birliği'ne (AB) Üye Ülkeler.

2003'te adaylık başvurusunu yapmış olan Hırvatistan ile 2005'te müzakerelere başlanmıştır. 2004'te adaylık başvurusu yapan Makedonya ise 2005'te aday ülke statüsü kazanmıştır. Arnavutluk, Sırbistan-Karadağ, Bosna Hersek ve BM güvencesi altında korunan Kosova adaylık statüsü bekleyen ülkeler arasındadır (Tablo 10). 2010'da katılım müzakerelerine başlayan İzlanda, 2015'te adaylık başvurusunu geri çekmiştir.

Türk Devletleri arasında Türkiye'nin 1959'da başlayan AB serüveni 2022 yılında aday ülke statüsünde devam etmektedir. Türkiye 31 Temmuz 1959 tarihinde AET'ye remen başvurmuştur. 27 Eylül 1959'da Türkiye ile AET ortaklık arasında başlayan müzakereler, 12 Eylül 1963'te Türkiye-AET Ortaklık (Ankara) Anlaşmasıyla devam etmiştir. 14 Nisan 1987 tarihinde AET'ye tam üyelik başvurusu yapılmıştır. Gümrük Birliği'nin aşamalı olarak kurulmasını amaçlayan 1963'te imzalanan Ankara Anlaşması; nihai olarak 1995 yılında Gümrük Birliği'nin tesis edilmesiyle yeni bir aşamaya geçilmiştir. 1999 yılında AB'ye Katılım Ortaklığı Belgesi'nin imzalanmasıyla Türkiye'nin AB adaylık süreci resmen başlamıştır. AB uyum yasaları kapsamında birçok yönetsel düzenleme yapılmıştır. 16-17 Aralık 2004 tarihlerinde gerçekleşen Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin siyasi kriterleri yeterli ölçüde yerine getirdiği belirtilerek 3 Ekim 2005'te tam üyelik müzakerelerine başlanması kararlaştırılmıştır.

AB, KKTC'yi doğrudan ilgilendiren bir kuruluştur. Kıbrıs Adası'nın güney kısmında bulunan Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY) 4 Temmuz 1990 tarihinde "Kıbrıs Cumhuriyeti" adıyla AB'ye üyelik başvurusu yapmıştır. 2004 yılında AB'ye resmen kabul edilen GKR yönetimi AB bünyesinde adanın sözde tamamını temsil ettiğini iddia etmektedir. Somut gerçeklikle hiçbir şekilde bağdaşmayan bu durum KKTC'nin temel sorunlardan birini oluşturmaktadır. Ayrıca, GKR yönetiminin Doğu Akdeniz'deki tek taraflı hidrokarbon faaliyetlerinin AB tarafından desteklenmesi Kıbrıs Adası'nda yaşanan sorunu uluslararası bir meseleye dönüştürmektedir.

3.12. Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO)

Kolektif savunma örgütleri arasında en çok bilinen Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) 4 Nisan 1949 tarihinde kurulmuştur. Bilindiği üzere İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan ve 1990'lı yıllara kadar devam eden süreç Soğuk Savaş dönemi olarak adlandırılmaktadır. ABD liderliğinde Avrupa ülkeleri NATO ittifakı altında bir araya gelirken SSCB liderliğinde Varşova Paktı oluşturulmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Sovyetler Birliği'nin yayılmacı politikası nedeniyle Doğu Avrupa'ya nüfuz etmeye başlamıştır. Avrupa devletlerini tedirgin eden bu süreç NATO'nun kuruluşunu sağlamıştır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında uluslararası alanda varlığını hissettiren AB; İkinci Dünya Savaşı sonrasında resmen tek aktör olarak rüşünü kanıtlamayacak projelere odaklanmıştır. Bu nedenle Avrupa'nın güvenlik ihtiyacını öncelikli bir mesele olarak ele almıştır. Stratejik önem arz eden ülkelerle işbirliği kurmuştur. 1947'de Sovyet tehdidine karşı Truman doktrini olarak bilinen askeri ve mali yardım yapılması planlanmıştır. Bu kapsamda Avrupa ülkeleri, Türkiye ve Yunanistan'ı ekonomik olarak desteklemek amacıyla 1948 yılında Marshall Planı'nı hayata geçirmiştir (Aksu-Ereker, 2019, s.1). Sovyet tehdidine karşı başlatılan uygulamalar ve müzakere süreci 1949 yılında Washington'da 12 ülkenin katılımıyla NATO'yu kuran antlaşma imzalanmıştır. NATO'nun ilk genişlemesi 1952 yılında Türkiye ve Yunanistan'ın örgüte katılmasıyla başlamıştır. 1955'te Batı Almanya'nın ve 1982 yılında ise İspanya'nın NATO'ya dahil olmasıyla örgütün üye sayısı 16'ya yükselmiştir. NATO'nun asıl genişlemesi Soğuk Savaş döneminin sona ermesiyle başlamıştır. Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Polonya 1999'da NATO'ya üye olurken Bulgaristan, Romanya, Slovenya, Slovakya, Litvanya, Letonya ve Estonya 2004 yılında örgüte dahil olmuştur. Arnavutluk ve Hırvatistan'ın 2009'da NATO'ya üye oldu. 2017'de Karadağ'ın 2020'de ise Kuzey Makedonya'nın NATO'nun üye olmasıyla örgütün üye sayısı 30'a yükselmiştir (NATO, 2022), (Harita 10). NATO'nun genişleme süreci Rusya tarafından, bir kuşatılma ve izole edilme süreci olarak görülmektedir.

Askeri bir ittifak olarak NATO, Soğuk Savaş döneminde Sovyet tehdidine karşı Avrupa-Atlantik güvenliğini sağlamaya odaklanmıştır. 1960'lı yıllarda başlayan uluslararası sistemde gerginliğin azalmasıyla birlikte 1970'li yıllarda kolektif savunma merkezli NATO stratejisi yeniden biçimlenmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan şartlar NATO'nun misyonu ve vizyonunu güncellemiştir. 1990'lı yıllarda yeni üyelerin dahil olmasıyla NATO'nun görev ve sorumluluk alanını genişletmiştir. NATO'nun kuruluş amacını oluşturan Sovyet tehdidinin merkezinde yer alan Rusya ile 1997 yılında "NATO-Rusya Daimi Ortaklık Konseyi" kurularak yeni bir dönem başlamıştır. İşbirliğinin geliştirilmesi amacıyla 2002 yılında kurulan NATO-Rusya Konseyi (NATO-Russia Council) kapsamında yürütülen süreç 2014 yılında Rusya'nın Kırım'ı ilhak etmesi nedeniyle askıya alınmıştır (Aksu-Ereker, 2019, s.4).

Soğuk Savaş döneminde dışarıdan gelebilecek saldırılara karşı üyelerini koruma NATO'nun kuruluş amacı iken Sovyet Bloku'nun dağılmasıyla geleneksel misyonunun dışına yeni bir konsept oluşturulmuştur. Yeni dünya düzeninde insani krizlere müdahale şeklinde sürdürülen NATO faaliyetleri, 11 Eylül 2001 tarihinde ABD'de gerçekleşen saldırı sonrasında geleneksel kodlarına dönmüştür. Nitekim 11 Eylül saldırıları sonrası NATO ilk kez 5. Madde kapsamında Afganistan'a yönelik askeri müdahale başlatmıştır. Afganistan'a kaosa sürükleyen bu süreç 2021'de askeri kuvvetlerin çekilmesine rağmen hala sonlanmamıştır (Oğuzlu, 2012, s.11).

Tablo 11. Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) Üye Ülkeler.

NATO Kurucu Devletler	NATO'ya Üye Devletler		Avrupa-Atlantik Ortaklık Konseyi (EAPC)	NATO'nun Akdeniz Diyalogu	NATO İstanbul İşbirliği Girişimi (İSO)
1. ABD	1. Belçika	16. İspanya	1. Ermenistan	1. Cezayir	1. Bahreyn
2. Kanada	2. Kanada	17. Çek Cum.	2. Avusturya	2. Mısır	2. Kuveyt
3. İngiltere	3. Danimarka	18. Macaristan	3. Azerbaycan	3. İsrail	3. Katar
4. Fransa	4. Fransa	19. Polonya	4. Belarus	4. Ürdün	4. BAE
5. İtalya	5. İzlanda	20. Bulgaristan	5. Bosna Hersek	5. Moritanya	
6. Portekiz	6. İtalya	21. Estonya	6. Finlandiya	6. Fas	
7. Hollanda	7. Lüksemburg	22. Letonya	7. Gürcistan	7. Tunus	
8. Belçika	8. Hollanda	23. Litvanya	8. İrlanda		
9. Lüksemburg	9. Norveç	24. Romanya	9. Kazakistan		
10. Danimarka	10. Portekiz	25. Slovakya	10. Kırgız Cum.		
11. Norveç	11. Birleşik Krallık	26. Slovenya	11. Malta		
12. İzlanda	12. ABD	27. Arnavutluk	12. Moldova Cum.		
	13. Yunanistan	28. Hırvatistan	13. Rusya		
	14. Türkiye	29. Karadağ	14. Sırbistan		
	15. Almanya	30. Kuzey Makedonya	15. İsveç		
			16. İsviçre		
			17. Tacikistan		
			18. Türkmenistan		
			19. Ukrayna.		
			20. Özbekistan		



Harita 10. Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) Üye Ülkeler.

NATO, Türk Dili konuşan ülkeler açısından değerlendirildiğinde; komplike bir durum ortaya çıkmaktadır. Çünkü 1952 yılında NATO'ya üye olan Türkiye Batı Bloğu'nda yer alırken; Türk dünyasının diğer beş ülkesi Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Türkmenistan Sovyetler Birliği çatısı altında Varşova Paktı'nda yer almaktadır. Türkiye için Sovyet tehdidine karşı güvenlik teminatı olarak görülen NATO, aynı zaman da Batı ile bütünleşme sürecinin askeri boyutu olarak değerlendirilmiştir.

Varşova Paktı'nın dağılmasıyla birlikte NATO ile Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Türkmenistan arasında birtakım görüşmeler sürdürülmüş ve ilişkiler kurulmuştur. 1997 yılında "Avrupa-Atlantik Ortaklık Konseyi (EAPC)" kapsamında başlayan bu ilişkiler, oldukça sınırlı düzeyde kalmıştır. Baltık ülkeleri olarak bilinen ve Sovyetler Birliği çatısında yer almış olan ülkeler Estonya, Letonya ve Litvanya NATO'ya üye ülkeler arasına dahil olmuştur (Tablo 11). Dağılan Sovyetler Birliği çatısında yer almış olan ülkeler ile NATO üyesi ülkeler arasındaki ilişkileri geliştirmeyi amaçlayan EAPC kapsamında yürütülen süreç Rusya'nın durumuna göre şekillenmektedir. NATO bünyesinde önemli bir askeri güç olan Türkiye'nin örgüt içerisinde durumu ve NATO bünyesinde bazı üyelerin tutumu ilişkilere yeni bir boyut kazandırmıştır. Sonuç olarak Türkiye hala NATO bünyesinde yer alırken; Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Türkmenistan uluslararası dengeler açısından karşı blokta yer almaktadır. Bu durum Türk Dünyası için önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır.

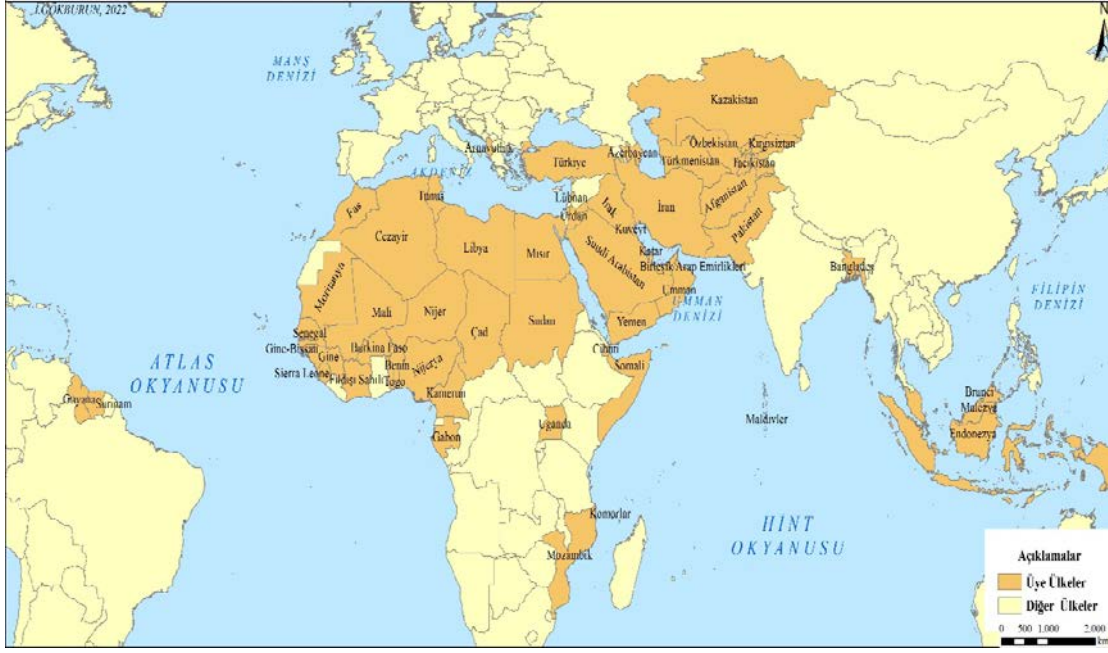
3.13. İslam İşbirliği Teşkilatı (İİT)

Üye devletler arasında işbirliği ve dayanışmayı güçlendirmeyi amaçlayan İslam İşbirliği Teşkilatı (İİT) 1969 yılında İslam Konferansı Örgütü adıyla kurulmuştur. 21 Ağustos 1969'te İsrail işgalindeki Kudüs'te bulunan Mescid-i Aksa'ya yönelik kundaklanma eylemi büyük tepkilere yol açmıştır. Bu tepkiler üzerine Fas'ın başkenti Rabat'ta 25 ülkenin Dışişleri Bakanları Konseyi (DBK)'nin katılımıyla 22-25 Eylül 1969 tarihinde İslam Zirve Konferansı gerçekleştirilmiştir. 1972 yılında Rabat'ta düzenlenen 3. DBK Toplantısı'nda İKÖ Şartı kabul edilmiştir. Örgütün amaçlarını, ilkelerini açıklayan, üyelik, gözlemcilik, organlar, uyuşmazlıkların çözümü, bütçe ve işleyiş kuralları belirleyen şart; 13-14 Mart 2008 tarihlerinde Senegal Cumhuriyeti'nin başkenti Dakar'da yapılan 11. İKÖ Zirvesi'nde güncellenerek temel

kurucu belge olarak kabul edilmiştir (İİT, 2022). Bu zirvede alınan kararlar kurulan İslam Konferansı Örgütü'nün adı 28-30 Haziran 2011 tarihlerinde Astana'da düzenlenen toplantıda İslam İşbirliği Teşkilatı (İİT) olarak değiştirilmiştir (İİT, 2022; Sey, 2020 s.57). 57 üyesi bulunan İİT, üç kıtaya yayılmış bir örgüttür (Harita 11 ve Tablo 12). Merkezi Suudi Arabistan Cidde'de yer alan İİT, enerji kaynaklarına sahip sermaye piyasaları hızlı gelişen ülkelerin yer aldığı bir kuruluştur. Her üç yılda bir üye ülkelerin birinde toplanan İİT'nin en üst düzeyde karar organı İslam Zirvesi, üye ülkelerin Kralları ile Devlet ve Hükümet Başkanlarından oluşmaktadır.

Tablo 12. İslam İş birliği Teşkilatı Örgütü (İİT) Üye Ülkeler.

İİT Kurucu Ülkeleri	İİT'ye 1970-1980 Döneminde Üye olan Ülkeler	İİT'ye 1980 sonrası Üye olan Ülkeler	İİT'de Gözlemci Ülkeler
1. Afganistan	26. Bahreyn	43. Benin	1. KKTC (Kıbrıs Türk Devleti adıyla)
2. Cezayir	27. Umman	44. Brunei	2. Bosna-Hersek
3. Çad	28. Katar	45. Nijerya	3. Orta Afrika Cumhuriyeti
4. Mısır	29. Suriye	46. Azerbaycan	4. Rusya
5. Gine	30. BAE	47. Arnavutluk	5. Tayland
6. Endonezya	31. Sierra Leone	48. Tacikistan	
7. İran	32. Bangladeş	49. Kırgızistan	
8. Ürdün	33. Gabon	50. Türkmenistan	
9. Kuveyt	34. Gambia	51. Mozambik	
10. Lübnan	35. Guinea-Bissau	52. Kazakistan	
11. Libya	36. Uganda	53. Özbekistan	
12. Malezya	37. Burkina Faso	54. Surinam	
13. Mali	38. Kamerun	55. Togo	
14. Moritanya	39. Komorlar	56. Guyana	
15. Fas	40. Irak	57. Fildişi Sahili	
16. Nijer	41. Maldivler		
17. Pakistan	42. Cibuti		
18. Filistin			
19. Suudi Arabistan			
20. Senegal			
21. Somali			
22. Sudan			
23. Tunus			
24. Türkiye			
25. Yemen			



Harita 11. İslam İş Birliği Teşkilatı Örgütü (İİT) Üye Ülkeler.

Türk dili konuşan ülkeler ile İİT üyeleri arasındaki ilişkilere bakıldığında; İİT'in kurucu üyelerinden biri olan Türkiye teşkilat bünyesinde faaliyetlerinde aktif rol oynamaktadır. 1979 yılından bu yana İİT'te bünyesinde gözlemci üye statüsünde olan KKTC ise zirve ve DBK toplantılarına düzenli olarak katılmaktadır. İİT bünyesinde daha önce "Kıbrıs Türk Müslüman Topluluğu" adıyla temsil edilen KKTC, 14-16 Haziran 2004 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen 31. DBK Toplantısı'nda "Kıbrıs Türk Devleti" adıyla temsili kararlaştırılmıştır. Birtakım siyasi nedenlerle egemenlik hakları uluslararası alanda tartışma konusu edilen KKTC'nin egemenlik haklarının tanınmasında İİT, önemli bir adım atmıştır. 2004 yılında Annan Planı'nda ilk kez "Kıbrıs Türk Devleti" adıyla uluslararası bir belgede ilk kez bağımsız bir devlet olarak zikredilen KKTC, ikinci kez İİT tarafından "Kıbrıs Türk Devleti" adıyla yer almıştır (UN, 2022; İİT, 2022). Kıbrıs sorununun çözümünü destekleyen İİT üyeleri, KKTC ile işbirliği ve dayanışmasını teyit etmektedir. Diğer Türk devletleri Azerbaycan 1992 yılında, İİT üye olurken Kırgızistan ve Türkmenistan 1992 yılında üye olmuştur. Kazakistan ve Özbekistan ise 1995 yılında İİT üye olmuştur (İİT, 2022). Ayrıca Yunanistan, Batı Trakya ve On İki Adalarda yaşayan Müslüman Türk azınlığın hak ve çıkarlarının korunmasını ve sorunlarının çözümü amacıyla İİT bünyesinde faaliyetler yürütülmektedir.

3.14. Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY)

Türk dili konuşan ülkelerin UNESCO'su olarak bilinen "Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY) Türk Dünyası ülkeleri arasında ilişkilere kurumsal bir zemin oluşturan ilk kuruluş olması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Uluslararası güçler dengesinin yeniden şekillendiği 20. yüzyılın sonunda ve XXI. yüzyılın başında Türk Dünyası için yeni bir dönem başlamıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla bağımsızlıklarını ilan eden Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasında ilişkiler 1990'lı yıllarda yoğunlaşmıştır. Gaspıralı'nın vurguladığı "dilde, fikirde, işte birlik" ilkesi kapsamında ortak kültürü yaşatan Türk Halkları arasında birlik ve kardeşliğini güçlendirilmesi amaçlanmıştır (Toker, 2004, s.34). Bu kapsamda Türkiye, Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Kırgızistan ve Türkmenistan'ın Kültür Bakanları tarafından imzalanan anlaşmayla 12 Temmuz 1993 tarihinde TÜRKSOY kurmuştur. Kuruluş aşamasında 'Türk Kültür ve Sanatları Ortak Yönetimi' olarak belirlenmiş isim daha sonra alınan kararla "Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY) şeklinde değiştirilmiştir. 6 kurucu üye ve 8 gözlemci üye olmak üzere TÜRKSOY'un toplam 14 üyesi bulunmaktadır (Tablo 13). Türk dili

konuşan ülkelerin kurmuş olduğu ilk teşkilat olan TÜRKSOY üyesi ülkeler Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkiye, Türkmenistan ve Özbekistan'dır. KKTC, Rusya Federasyonu'na bağlı Tataristan, Başkurdistan, Altay, Saha, Tuva, Hakas Cumhuriyeti ve Moldova'ya bağlı Gagavuz Yeri TÜRKSOY bünyesinde gözlemci üyeleri oluşturmaktadır (TÜRKSOY, 2022).

Tablo 13. Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı'nı (TÜRKSOY) Üye Ülkeler.

TÜRKSOY Kurucu Devletler	TÜRKSOY'a Üye Devletler	TÜRKSOY'da Gözlemci Devletler
1. Türkiye	1. Türkiye	1. KKTC
2. Azerbaycan	2. Azerbaycan	2. Tataristan Özerk Cumhuriyeti (RF bağlı)
3. Kazakistan	3. Kazakistan	3. Başkurdistan Özerk Cumhuriyeti (RF bağlı)
4. Kırgızistan	4. Kırgızistan	4. Altay Özerk Cumhuriyeti (RF bağlı)
5. Özbekistan	5. Özbekistan	5. Saha Özerk Cumhuriyeti (RF bağlı)
	6. Türkmenistan	6. Tuva Özerk Cumhuriyeti (RF bağlı)
		7. Hakas Özerk Cumhuriyeti (RF bağlı)
		8. Gagavuz Yeri (Moldova'ya bağlı)

Uluslararası bir kuruluş olarak diplomatik statüye sahip olan TÜRKSOY ile UNESCO arasında 1996 yılında karşılıklı istişareler ve karşılıklı temsil içeren protokoller imzalanarak işbirliği başlatılmıştır. Genel merkezi Ankara bulunan TÜRKSOY; benimsediği ilkeler doğrultusunda, Türk dili konuşan üye ülkeler arasında, mevcut işbirliğini daha kapsamlı şekilde yürütmeyi hedeflemektedir. Türk dil ailesine ait dilleri konuşan Türk nüfusuna sahip ülkeler ve topluluklar arası uluslararası kültür örgütüdür. Üye ülkelerin Kültür Bakanları, alfabetik sıraya göre 6 aylık bir süre için TÜRKSOY Koordinatörlüğüne seçilir ve 6 ayda bir dönüşümlü olarak toplanan Daimi Kültür Bakanları Kuruluna başkanlık eder. Daimi Kültür Bakanları Konseyi, örgütün en yüksek organıdır. TÜRKSOY'un, 3 Ekim 2009 tarihinde kurulan Türk Cumhuriyetleri arasında jeopolitik bir örgüt olan Türk Konseyi'ne entegre edileceği açıklanmıştır. Nitekim Türk Devletleri Teşkilatı'nın (TDT) kuruluş sürecinde TÜRKSOY çok önemli rol üstlenmiştir.

3.15. Türk Devletleri Teşkilatı (TDT)

Bölgesel ve küresel güç dengelerinin yeniden şekillendiği günümüz dünyasında, uluslararası kuruluşların rolü ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda Türk Devletleri Teşkilatı (TDT) uluslararası alanda yeni bir aktör olarak yerini almıştır. Kuruluş süreci aşama aşama gerçekleşen Türk Devletleri Teşkilatı, Türk devletleri arasındaki ilişkileri uluslararası alanda kalıcı bir zemine taşınmıştır (TDT, 2022a). TDT kuruluş sürecinde ilk aşama 1992'de Ankara'da "Türkçe Konuşan Devletler Devlet Başkanları Zirveleri" ile başlamıştır. 1993'te kurulan TÜRKSOY Türk dili konuşan ülkeler arasında ilişkiler ve işbirliğinin geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Türkiye'nin girişimleriyle başlatılan "Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları Zirvesi" kapsamında 1992-2010 döneminde, 10 farklı görüşme gerçekleştirilmiştir. 2000'li yıllarda Türkmenistan daimî tarafsızlık politikası izlemesi ve Özbekistan ise ülke içinde bazı politik etkenler nedeniyle görüşmelere ara vermiştir. Ancak Türkiye, Kazakistan, Azerbaycan ve Kırgızistan arasında görüşmeler kararlı ve istikrarlı bir şekilde sürdürülmüştür. Ülkeler arasındaki ilişkilerde somut bir zemin oluşturmak amacıyla Türkiye, Kazakistan, Azerbaycan ve Kırgızistan 21 Kasım 2008'de "Türk Dili Konuşan Ülkeler Parlamenter Asamblesi (TÜRKPA)" kurulmuştur (TÜRKPA, 2022).

3 Ekim 2009 tarihinde Nahçıvan'da gerçekleştirilen "Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları 9. Zirvesi"nde Türkiye, Kazakistan, Azerbaycan ve Kırgızistan arasında imzalanan Nahçıvan Anlaşmasıyla "Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi" resmen kurulmuştur.

Mevcut sürecin kurumsallaştırmasını sağlayan bu konsey kısaca “Türk Konseyi” olarak adlandırılmıştır. 1992-2010 yılları arasında yapılan görüşmeler neticesinde, siyasi irade üzerine kurulan Türk Konseyi; 15-16 Eylül 2010 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilen “10. Türk Dili Konuşan Ülkeler Zirvesi” resmen ilan edilmiştir. Türk Konseyi'nin amaç ve temel ilkelerini deklare eden Nahçıvan Anlaşması ve İstanbul Bildirisi; Birleşmiş Milletler konseptinin amaçları ve ilkeleriyle birlikte diğer uluslararası evrensel hukuk kurallarını kapsayan uluslararası bir örgüte dönüştürülmüştür. Böylece “Türk Konseyi” çatısı altında yapılan görüşmeler, “Türk Konseyi Zirveleri” olarak adlandırılmaya başlamıştır. Bu toplantılarda alınan kararlar TDT'nin kurumsallaşma sürecini tamamlamıştır.

Türk Konseyi'nin birinci zirvesi, 20-21 Ekim 2011 tarihinde Kazakistan'ın Almatı şehrinde ‘Ekonomik ve Ticari İşbirliği’ temasıyla gerçekleştirilmiştir. Türk Konseyi'nin kurumsallaşmasına ilişkin anlaşma ve tüzükler sonuçlandırılmıştır. Bu zirve alınan kararlar ekonomik işbirliğinin geliştirilmesi için dört ülkenin özel sektör kuruluşlarının müşterek noktalarda buluşması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda üye ülkelerin ekonomik çevrelerini buluşturması planlanan 20 Ekim 2011’de Türk Konseyinin himayesi altında ‘Türk Dili Konuşan Ülkeler Ortak İş Konseyi’ (Türk İş Konseyi) oluşturulmuştur (Terzioğlu, 2013, s.45).

Türk Konseyi'nin ikinci zirvesi, 22-23 Ağustos 2012 tarihinde Kırgızistan'ın başkenti Bişkek’te “Eğitim, Bilim ve Kültürel İşbirliği” temasıyla gerçekleştirilmiştir. Türk Konseyi çatısı altında yeni kuruluşların tesis edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda Astana’da ‘Türk Akademisi (TA), Bakü’de ise ‘Türk Kültür ve Mirası Vakfı’(TKMV)’nin kurulması kararlaştırılmıştır (TA 2022; TKMV, 2014, s.71). Kazakistan’da 2010 yılında kurulan ve 2012 yılına kadar ulusal bir kurum olarak faaliyet gösteren TA; Bişkek Zirvesi’nde alınan kararlar Türk Konseyi bünyesinde faaliyet göstermesi kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda TA'nin uluslararası bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. 28 Ekim 2014 tarihinde BM onaylanan TA, uluslararası bir teşkilat statüsü kazanmıştır (Bıyıklı, 2016, s.407). Bişkek Zirvesi’nde alınan bir başka önemli karar ise ‘Türk Kültür ve Miras Vakfı’nın kurucu belgesinin imzalanmasıdır. Türk kültürü ve mirasını konu alan faaliyet, proje ve programların desteklenmesi, finansman katkısı sağlanarak korunması ve bu alanda gerekli çalışmaların yürütülmesi amaçlanmıştır. Bişkek Zirvesi’nde alınan kararlar çerçevesinde, üyeler arasında bilimsel ve kültürel faaliyetlerin daha etkin şekilde yürütülmesi amacıyla 29 Mart 2013’te Türk Üniversiteler Birliği (TÜB) kurulmuştur. TA ile TKMV işbirliği içinde faaliyetler yürütmektedir (KMV, 2022).

Türk Konseyi'nin üçüncü zirvesi, 15-16 Ağustos 2013 tarihinde Azerbaycan'ın Gebele şehrinde “Ulaştırma” teması çerçevesinde düzenlenmiştir. Ayrıca, bu zirvede ‘Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi Dışişleri Bakanlıkları Arasında İşbirliği Protokolü’ imzalanmıştır. **Türk Konseyi dördüncü zirvesi**, 5 Haziran 2014 tarihinde Muğla ili Bodrum ilçesinde ‘Turizm alanında işbirliği’ temasıyla düzenlenmiştir. **Türk Konseyinin beşinci zirvesi**, 11 Eylül 2015 tarihinde Kazakistan'ın başkenti Astana’da “medya ve enformasyon işbirliği” temasıyla gerçekleştirilmiştir. **Türk Konseyinin altıncı zirvesi**, 3 Eylül 2018 tarihinde Kırgızistan'ın Çolpon Ata şehirde “Gençlik ve Spor” temasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu zirvede Macaristan gözlemci üye olarak Türk Konseyi’ne katılmıştır (Tablo 14).

Türk Konseyi yedinci zirvesi, 15 Ekim 2019 tarihinde Azerbaycan'ın başkenti Bakü’de ‘Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin (KOBİ'lerin) Desteklenmesi’ temasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu zirvede Türk Konseyi üye ülkeler arasında ‘Ortak Yatırım Fonu’nun kurulması konusunda kararlar alınmıştır. Ayrıca Türk Konseyinin kuruluşu sağlayan Nahçıvan Anlaşmasının onuncu yıl dönümüne tekabül eden bu zirve, Özbekistan'ın örgüte tam üye olmasıyla ayrı bir önem kazanmıştır (Tablo 14). **Türk Konseyi sekizinci zirvesi**, 12 Kasım 2021 tarihinde İstanbul'da ‘Dijital Çağda Yeşil Teknolojiler ve Akıllı Şehirler’ temasıyla

toplantısıdır. Bu zirve Türk Konseyi'nin adı, "Türk Devletleri Teşkilatı (TDT)" olarak değiştirilmiştir. Ayrıca, kurumun geleceğini ilgilendiren konularda önemli kararlar alınmıştır. Türk Devletleri Teşkilatı Devlet Başkanları Konseyi' olarak değiştirilmiştir. Türk Devletlerinin Bağımsızlığının 30. Yıldönümüne tekabül eden bu zirvede; Türkmenistan'ın Teşkilata gözlemci üye olarak katılması nedeniyle ayrı bir önem arz etmektedir (Tablo 14). "Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi" TDT'nin orta ve uzun vadeli amaç ve görevlerini deklare etmektedir. Ayrıca, zirvede Teşkilat çatısı altında üçüncü ülke ve kuruluşlarla yeni işbirliği yöntemlerinin belirlenmesi TDT'nin uluslararası alanda daha etkin rol üstlenmeyi hedeflediği göstermektedir (TDT, 2022a).

Tablo 14. Türk Devletleri Teşkilatı (TDT) Üye Ülkeler.

TDT Kurucu Devletler	TDT'ye Üye Devletler	TDT Gözlemci Devletler
6. Türkiye	7. Türkiye	9. Türkmenistan
7. Azerbaycan	8. Azerbaycan	10. Macaristan
8. Kazakistan	9. Kazakistan	
9. Kırgızistan	10. Kırgızistan	
10. Özbekistan	11. Özbekistan	



Harita 12. Türk Devletleri Teşkilatı (TDT) Üye Ülkeler.

Türk Dili Konuşan Ülkeler arasında her alanda işbirliği tesis etmeyi ve güçlendirmeyi amaçlayan Türk Devletleri Teşkilatı'nın (TDT) kuruluşu; 1992-2021 yılları arasında yapılan yaklaşık otuz yıllık bir sürece yayılmış görüşmelere dayanmaktadır. 1992 yılında Ankara'da "Türkçe Konuşan Devletler Devlet Başkanları Zirveleri" ile başlayan çalışmalar aşama aşama gelişmiştir. 2009 yılında "Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları 9. Zirvesi"nde imzalanan Nahçıvan Anlaşmasıyla kurulan "Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi" kısaca "Türk Konseyi" olarak anılmıştır. Türk Konseyi olarak anılan örgütün adı 2018 yılında Türk Keneşi olarak değiştirilmiştir. 12 Kasım 2021 tarihinde ise Türk Devletleri Teşkilatı olarak son şeklini almıştır (TDT, 2022b).

Türk Dili konuşan ülkelerle birlikte bölgedeki ülkeleri arasında işbirliğini geliştirmeyi amaçlayan TDT; Şu anda beş kurucu üyesi ve iki gözlemci üyesi bulunmaktadır (Harita 12). Öncelikli Türk dünyasında karşılıklı güven ortamının pekiştirilmesi, barış ve güvenliğin

korunması, uluslararası normlar kapsamında iyi komşuluk ilişkilerinin geliştirilmesi, ekonomik ve teknik işbirliğine yönelik imkânların oluşturulması, sosyokültürel ilişkileri güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır. TDT çatısı altında TÜRKSOY, TÜRKPA, TA, TKMV, TÜB, TİK gibi kuruluşlar bulunmaktadır. TDT, Türk Dünyası ve bölge ülkeleri ekonomi, politika, turizm, eğitim, kültürel faaliyetler, sportif etkinlikler, diaspora ve uluslararası meseleler başta olmak üzere farklı alanlarda iş birliğini artırmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir. Benimsediği ilkeler ve kurumsal yapısıyla çatı bir örgüt olan TDT, günümüzde tam anlamıyla uluslararası bir kurum niteliği kazanmıştır.

4. SONUÇ

Bu çalışmada, Türk Dünyası ülkelerini oluşturan Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve KKTC'nin üye olduğu veya gözlemci ülke olarak dâhil olduğu uluslararası kuruluşlarla ilişkileri ana hatlarıyla tasvir ve tahlil edilmiştir. Bu çalışmayla Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve KKTC'nin uluslararası sistemde nasıl bir ilişkiler zinciri yürüttüğü saptanmıştır. Uluslararası kuruluşları; faaliyet alanı, üyeler ve bu üyeler arasında yer alan Türk Devletleri açısından bir bütün olarak inceleyen araştırma; bu yönüyle literatürde yer alan mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Mevcut literatürdeki çalışmaları bütünlüyci güncel sonuç ortaya koyan araştırma, uluslararası örgütler arasında yeni bir aktör olarak yerini alan Türk Devletleri Teşkilatı (TDT)'ni ele alan ilk çalışmalardan biri oluşturması yönüyle literatüre katkı sağlaması amaçlanmıştır. Günümüzde yaşanan küresel sorunlar, farklı güç dengelerine ve değerlere sahip devletleri mecburi olarak uluslararası çatılar altında bir araya getirmiştir. Araştırmada Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve KKTC'nin üye olduğu veya gözlemci ülke olarak dâhil olduğu uluslararası kuruluşlar konusunda genel bir durum tespiti yapılmıştır. Türk Dünyası ülkelerinin dâhil olduğu küresel ve bölgesel kuruluşlar, günümüz küresel jeopolitik gelişmeler bağlamında değerlendirilmiştir.

Tablo 15. Türk Devletlerinin Üye Olduğu Teşkilatlar

Türk Devletleri	Üye Olduğu Teşkilatlar	Gözlemci olduğu Teşkilatlar	Ayrıldığı Teşkilatlar	Aday Olduğu Teşkilatlar
Türkiye	BM, EİT, İBT, AGİT, AİGK, TÜRKSOY, TDT, NATO, KGİT, AK	GUAM		AB
Azerbaycan	BM, EİT, İBT, AGİT, AİGK, TÜRKSOY, TDT, BDT, KGİT, AK, GUAM		KGAÖ	
Kazakistan	BM, EİT, İBT, AGİT, AİGK, TÜRKSOY, TDT, BDT, ŞİÖ, AEB, KGAÖ,			
Kırgızistan	BM, EİT, İBT, AGİT, AİGK, TÜRKSOY, TDT, BDT, ŞİÖ, AEB, KGAÖ,			
Özbekistan	BM, EİT, İBT, AGİT, AİGK, TÜRKSOY, TDT, BDT, ŞİÖ,		KGAÖ, AEB, GUAM	
Türkmenistan	BM, EİT, İBT, AGİT, AİGK, TÜRKSOY, BDT	TDT,	KGAÖ	
KKTC		TÜRKSOY, EİT, İİT		

Ulaşılan verilere göre Türk devletlerinin uluslararası sistemde aynı çatısı altında bulunduğu kuruluşlar; BM, EİT, İBT, AGİT, AİGK, TÜRKSOY, TDT şeklinde sıralanmaktadır. Bahse konu bu yedi örgüt çatısı altında yer almayan tek ülke ise KKTC olduğu görülmektedir. Daha önce vurgulandığı üzere bir takım siyasi ve jeopolitik konular nedeniyle KKTC'nin egemenlik haklarının tanınması konusunda uluslararası kamuoyunda dirençle karşılaşılmaktadır. Bu nedenle KKTC uluslararası sistemde sadece TÜRKSOY, EİT, İİT bünyesinde gözlemci ülke olarak yer almaktadır (Tablo 15). Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve KKTC'nin aynı çatı altında bulunduğu örgütlerin genellikle ekonomik ve sosyokültürel hedeflere odaklı kuruluşlar olduğu görülmektedir. Ancak Türk Dünyası ülkeleri, ekonomik alanda da faaliyet yürüten bazı kuruluşlarda aynı çatı altında buluşmayabiliyor. Mesela Kazakistan, Kırgızistan AEB bünyesinde yer alırken Özbekistan bu teşkilata üye olmuş ancak sonradan ayrılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre Soğuk Savaş döneminden kalan jeopolitik meseleler ve coğrafi yakınlık, uluslararası ilişkilerde Türk devletlerini yönlendiren ana faktörler arasında bulunmaktadır. Bilindiği üzere Soğuk Savaş döneminde Türkiye, ABD önderliğindeki NATO ülkeleri arasında yer almaktadır. Özbekistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan ve Kırgızistan Sovyetler Birliği önderliğindeki Varşova Paketi'nde yer almaktadır. Bu durum Soğuk Savaş sonrası dönemde ise ABD ve Rusya önderliğinde devam ettiği söylenebilir.

Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan'ın üye olduğu uluslararası örgütlere bakıldığında genellikle aynı yapılar üyeliğinde bulunduğu görülmektedir. Bu beş ülkenin ilk bağımsızlık sonrasında yeniden BDT çatısı altında buluşmuştur. Türkmenistan, 2005 yılında ilan edilen "tarafsız ilkesi" nedeniyle BDT ile ilişkilerini "orta üye" adı altında yürütmeye başlamıştır. BDT üyelerinin sorunlara farklı yaklaşımları ve bölgesel çözüm arayışları topluluk bünyesinde KGAÖ gibi yeni kuruluşların ortaya çıkmasını sağlamıştır. NATO'ya karşı bir güç olan Varşova Paketi'nin yerini alan KGAÖ, askerî bir ittifak olarak altı üyesiyle oldukça etkin bir rol üstlenmiştir. Kazakistan, Kırgızistan KGAÖ bünyesinde yer alırken Özbekistan bu teşkilata üye olup tekrar ayrılmıştır. Türkmenistan ise örgütün kuruluş sürecinde yer alsa da 2005 yılında "tarafsız ilkesi" nedeniyle bu yapıya dahil olmamıştır. Aynı şekilde örgütün kuruluş sürecinde yer alan Azerbaycan Karabağ meselesi nedeniyle bu ittifaka dahil olmamıştır. Türkiye ise NATO üyesi olarak ABD ve Batı ile askeri müttefiklik ilişkilerini sürdürmeye devam etmektedir. Bu süreç 2020 yılında yaşanan Karabağ Savaşı Türkiye ve Azerbaycan arasında askeri anlamda yoğun bir işbirliği süreci başlamıştır. Türkiye ve Azerbaycan KGİT, AK, GUAM bünyesinde buluşmaktadır. Kazakistan, Kırgızistan uluslararası alanda AEB ve KGÖ bünyesinde, ortak ekonomik ve güvenlik politikaları izlemektedir. Özbekistan ise AEB ve KGÖ'den ayrılmıştır. Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan ekonomi politikaları kapsamında ŞİÖ bünyesinde buluşmaktadır. Türk devletlerinin bu örgütler dışında üye olduğu veya işbirliği yaptığı birçok kuruluş bulunmaktadır.

Kültürel ve ekonomik anlamda aynı uluslararası kuruluşların çatısı altında buluşan Türk Dünyası ülkelerinin askeri olarak farklı kolektif savunma örgütlerinde yer aldığı görülmektedir. Türk dili konuşan ülkeleri bir çatı altında buluşturan ilk teşkilat olan TÜRKSOY, ülkeler arasında ilişkilerin ve işbirliğinin geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Uluslararası sistemde yeni bir aktör olan TDT, Türk dili konuşan ülkelerin birliğini daha somut ve etkin zemine taşıyacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu-Ereker, F. (2019). *Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü-NATO*, Güvenlik Yazıları Serisi, 28, 1-8.
- Altınar, B. (2014). Birleşmiş Milletler: Amacı, Gelişimi, Etkinliği, Uluslararası Güvenliğe Katkısı Geleceği. *Avrasya Sosyal Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-9.

- Altundağ, Z. (2016). Geçmişten Günümüze Şanghay İşbirliği Örgütü. *Avrasya Etütleri*, 49 (1), 99-124.
- Archer, C. (1995). *International Organizations*. London: Routledge.
- Arı, T. (2004) *Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika*, 5. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arı, T. (2012). *Uluslararası İlişkilere Giriş*, MKM Yayınları, Bursa.
- Armaoğlu, F. (2014). *20. YY Siyasi Tarihi 1914-1995*. İstanbul: Akım Yayınevi.
- Avcu, S. A. (2014). Avrasya Gümrük Birliği ve Kırgızistan: Avantajları ve Dezavantajları. *Avrasya Etütleri*, 45 (1), 269-297.
- Bıyıklı, M. (2016). Türk Dünyası Ortak Kuruluşu Olarak Türk Akademisi Uluslararası Teşkilatı (TWESCO), Rolü ve İş Birlikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Afro-Avrasya Özel Sayısı, 404-418.
- Büyükbaş, H. (2006). *Şanghay İşbirliği Örgütü*. (Ed: Ş. Çalış, B. Akgün, Ö. Kutlu), Uluslararası Örgütler ve Türkiye. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çağırın, M.E. (2013). *Uluslararası Örgütler*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Çalış, Ş. H. (2006). *Uluslararası Örgütler: Tanımların, Yaklaşımların ve Tarihin Alacakaranlığı*, Uluslararası Örgütler ve Türkiye, Konya: Çizgi. Kitabevi.
- Çalış, Ş.H., Akgün, B. & Kutlu, Ö. (2006). *Uluslararası Örgütler ve Türkiye*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çam, E. (2000). *Siyaset Bilimine Giriş*, İstanbul: Der Yayınları.
- Çolakoğlu, S. (2004). Şanghay İşbirliği Örgütü'nün Geleceği ve Çin, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 1 (1),173-197
- Dedeoğlu, B. (2003). *Uluslararası Güvenlik ve Strateji*, İstanbul: Derin Yayınları.
- Demirer, M. A. (1993). *Türk'ün Onur Sorunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Denktaş, R. (2004). *Kıbrıs Girit Olmasın*. İstanbul: Remzi.
- Duran, H. & Yılmaz K.K. (2019). Özbekistan'da Avrasya Ekonomik Birliği Tartışmaları. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), 35-48.
- Feld, W.J. & Jordan, R. S. (1988). *International Organizations: A Comparative Approach*, 2nd edn, New York: Praeger.
- Friedman, G. (2015). *Avrupa Krizi*, Pegasus Yayınevi. İstanbul.
- Hardt, M. & Negri, A. (2015). *İmparatorluk*, (Çev. Abdullah Y). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hasan, B. (2021). Kazakistan Örneğinde Avrasyacılığın Tarihi. (Ed: V. Özdemir), Otuz Yılın Ardından Türkiye ve Türk Dünyası. Ankara: Pankuş Yayınları.
- Hasgüler, M. & Uludağ, M. (2018). *Devletler Arası ve Hükümetler Dışı Uluslararası Örgütler*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Heywood, A. (2013). *Küresel Siyaset*, (Çev: Nasuh Uslu ve Haluk Özdemir). Ankara: Adres.
- Hüseynov, F. (2003). Bağımsız Devletler Topluluğu'nun Oluşumunun Hukuki Boyutları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 52 (4) 387-401.
- İsmayıl, E. (2016). Rusya'nın Avrasya Birliği Politikası. *Avrasya Etütleri*, 49 (1), 125-151.
- Kamalov, İ. (2011). *Rusya'nın Orta Asya Politikaları*. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.
- Kara, H. (2006). Orta Asya Ülkelerindeki Etnik Yapının Bölge Güvenliğine Etkileri. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* VI (1) 101-109.
- Karluk, R. (1995), *Uluslararası Ekonomik Kuruluşlar ve Entegrasyonlar*. Eskişehir: Tütünbank yayınları.
- Karluk, R. (2007). *Uluslararası Kuruluşlar*, 6. Baskı, İstanbul: Beta yayınları.
- Koç, T. (2004) *Küreselleşme ve Türkiye Basınında Avrupa Birliği Adaylık Süreci*. Ankara: Natürel yayınları.
- Kydyralieva, S. K. & Abdıbatova, B. (2018). Kolektif Güvenlik Anlaşması Örgütü'nün Merkezî Asya'daki Etkinsizliği. *Bilge Strateji* 10,93-109.

- Lapenko, M. (2018). EAES: *Prostranstvo Ekonomicheskoy İntegratsyyi*, Moskova: Rossiyskiy Sovet po Mejdunarodnim Delam,
- Oğuzlu, T. (2012). NATO'nun Dönüşümü ve Geleceği. *Ortadoğu Analiz*, 4, (40) 8-18.
- Sey, N. (2020). İslam İşbirliği Teşkilatı Üzerine Bir Değerlendirme: Ekonomik Sorunlar Ve Fırsatlar. *İslam Ekonomisi ve Finansı Dergisi (İEFD)*, 6 (1), 55-74.
- Terzioğlu, S. S. (2013). Uluslararası Hukuk Açısından Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi", *Uluslararası Hukuk ve Politika Dergisi*, 9, (36), 45-72.
- Toker, M. (2004). İsmail Gaspıralı ve "Dilde Birlik" Fikri Üzerine. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 31-45.
- Woods, R.I B. & Jones, H. (1991), *Dawning of the Cold War: The United States' Quest for Order*. London, England: The University of Georgian Pres.
- TDİK, (2014), "Türk Akademisi'nin Kuruluşuna Dair Anlaşma", Resmi Belgeler, İstanbul, s.71, 76
- AEB, 2022a: *Avrasya Ekonomik Birliği*, <http://www.evrazes.com/mezhgossovet/> adresinden: 02 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- AEB, 2022b: *Avrasya Ekonomik Birliği*, <http://www.eurasiancommission.org/en/Pages/ses.aspx> adresinden 02 Ocak. 2022 tarihinde alınmıştır.
- AGİT, 2022: *Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı*, <https://www.osce.org/history>. adresinden 05. Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- AİGK, 2022: *Asya'da İş Birliği ve Güven Artırıcı Önlemler Konferansı*, <https://www.s-cica.org/index.php?view=page&t=about>. adresinden 52 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- BDT, 2022: *Bağımsız Devletler Topluluğu*, <https://cis.minsk.by/site/about-cis>. adresinden 05 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- EİT, 2022: *Ekonomik İşbirliği Teşkilatı* <https://www.eco.int/> . (Erişim Tarihi: 06 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- GUAM, 2022: *Gürcistan, Ukrayna, Azerbaycan, Moldova-Demokrasi ve Ekonomik Kalkınma Örgütü*, <https://guam-organization.org/en/about-the-organization-for-democracy-and-economic-development-guam/>. adresinden 07 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- İİT, 2022: *İslam İşbirliği Teşkilatı*, <https://www.oic-oci.org/home/?lan=en>. (Erişim Tarihi: 07 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- KEİT, 2022: *Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı*, <http://www.bsec-organization.org/> adresinden 12 Ocak.2022 tarihinde alınmıştır.
- KGÖ, 2022: *Kolektif Güvenlik Örgütü*, <https://en.odkb-csto.org/> adresinden 15.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- NATO, 2022: *Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü*, <https://www.nato.int/cps/en/natohq/publications.htm> adresinden 22 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- ŞİÖ, 2022: *Şanghay İşbirliği örgütü*, http://eng.sectesco.org/about_sco/ adresinden 14 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- TA 2022: *Türk Akademisi* <https://twesco.org/> adresinden 14 Ocak tarihinde alınmıştır.
- TDT, (2022). *Türk Devletleri Teşkilatı*, <https://www.turkkon.org/assets/pdf/haberler/8-zirve-deklarasyonu-2395-94.pdf> . adresinden 20 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- TDT, 2022b. *Türk Devletleri Teşkilatı*, <https://www.turkkon.org/tr/organizasyon-tarihcesi> adresinden 02 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
- TKMV, 2014: *Türk Kültür ve Mirası Vakfı*, <https://turkpa.org/tr/content/cooperation/cultureandheritage> adresinden 02 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
- TÜRKPA, 2022: *Türk Dili Konuşan Ülkeler Parlamenter Asamblesi*, https://turkpa.org/tr/content/about_turkpa/history adresinden 02 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.

- TÜRKSOY, 2022: *Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı*, <https://www.turksoy.org/turksoy/about> adresinden 01.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- UIA, 2022: *Union des Associations Internationales (UIA)* <https://uia.org/yearbook> adresinden 24 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- UN, 2022: *Birleşmiş Milletler* <https://www.un.org/en/about-us/member-states#gotoS> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Azerbaycan DİB, 2022: *Azerbaycan Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, <https://www.mfa.gov.az/> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Kazakistan DİB, 2022: *Kazakistan Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, <https://www.mfa.kz/ru/> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Kırgızistan DİB, 2022: *Kırgız Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, <https://mfa.gov.kg/en/index> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- KKTC DİB, 2022: *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, <https://mfa.gov.ct.tr/tr/> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Özbekistan DİB, 2022: *Özbekistan Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, <https://www.mfa.uz/ru/> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye DİB, 2022: *Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, <https://www.mfa.gov.tr/default.tr.mfa> adresinden 28 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Türkmenistan DİB, 2022: *Türkmenistan Dışişleri Bakanlığı*, <https://www.mfa.gov.tm/ru/> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Gürcistan DİB, 2022: *Gürcistan Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, <https://mfa.gov.ge/> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Ukrayna DİB, 2022: *Ukrayna Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı*, <https://mfa.gov.ua/en/about-ukraine/cooperation-international-organizations> adresinden 27 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- TRThaber, 2022: *Türkiye Radyo Televizyon Kurumu* <https://www.trthaber.com/haber/dunya/kolektif-guvenlik-anlasmasi-orgutu-kazakistana-asker-gonderdi-642456.html> adresinden 02 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.

Araştırma Makalesi / Research Article

Tarih Öğretmenlerinin İslam Tarihi Öğretiminde Karşılaştıkları
Problemlere İlişkin GörüşleriOpinions of History Teachers on the Problems Encountered in Teaching Islamic
HistoryYusuf Ziya AKTAŞ ¹ & Uğur ÜNAL ²

Geliş/Received:29.06.2022

Kabul/Accepted:03.11.2022

Öz

Bu araştırmanın amacı, tarih öğretmenlerinin, İslam tarihi öğretiminde karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında lise düzeyinde görev yapan 20 tarih öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında tarih öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, tarih öğretmenlerinin meseleye ilişkin algılarının daha bütüncül bir şekilde incelenebilmesi için, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış ve nitel yaklaşım kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışmanın amacına yönelik hazırlanan sorular, öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara yönelik vermiş oldukları cevaplar, görüşler, tespit ettikleri sorunlar ve çözüm önerileri içerik analizine tabi tutularak kategorilerine göre değerlendirilmiş ve maddeleştirilerek sunulmuştur. Çalışma neticesinde öğretmenlerin karşılaştığı problemler; öğretim programından, ders kitabından ve ders işleniş biçiminden kaynaklı problemler olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Araştırma neticesinde karşılaşılan en önemli problemin, İslam tarihinin bir inanç alanı olarak görülmesi ve tarihselleştirilememesi olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler, mevcut çalışmalar ışığında tartışılmış ve İslam tarihi konularının öğretimine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İslam tarihi, tarih öğretimi, tarih öğretmenleri

Abstract

The purpose of this research is to examine the problems that history teachers encounter in teaching Islamic history and their views on these problems. The research was carried out with 20 history teachers working at high school level in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year. Within the scope of the research, face-to-face interviews were conducted with history teachers. In the research, phenomenology design, one of the qualitative research methods was used and a semi-structured interview form was prepared within the scope of the qualitative approach in order to examine the perceptions of history teachers about the issue in a more holistic way. The questions prepared for the purpose of the study were directed to the teachers. The answers given by the teachers to the questions in the interview form, their opinions, the problems they identified and the solution suggestions were evaluated according to their categories by subjecting the content analysis and presented in an itemized form. Problems faced by teachers as a result of the study; The problems arising from the curriculum, the course book and the way the course is taught are handled in three categories. As a result of the research, it has been determined that the most important problem encountered is that the history of Islam is seen as a field of belief and cannot be historicized. The data obtained were discussed in the light of existing studies and some suggestions were made for the teaching of Islamic history subjects.

Key Words: Islamic history, history teaching, history teachers

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doktora Öğrencisi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye. E-posta: yusufziya140@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3136-6449>

² Prof. Dr., T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Ankara/Türkiye, Türkiye. E-posta: ugurberra@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1077-4408>

1. GİRİŞ

İnsanlık, geçmişten günümüze yaşadığı tarihsel süreçleri daha kolay inceleyebilmek adına tarihi kapsamları açısından farklı konu dallarına ayırmış, varoluştan günümüze en önemli konuların başında gelen inançların tarihsel süreçlerini de dinler tarihi özelinde incelemiştir. Semavi dinlerin sonuncusu olan İslam dinini tarihi de hiç şüphesiz insanlık tarihinin önemli bir parçasını oluşturmuş ve tarihçiler tarafından önemle incelenerek kaleme alınmıştır.

İslam tarihi; İslam'ın doğuşundan günümüze kadar, Müslümanların gerçekleştirmiş oldukları kültürel, sosyal, siyasi, ekonomik ve dinî faaliyetleri sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen sosyal bilimdir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005]. Tarihteki tüm Müslüman millet ve devletler, İslam tarihi biliminin konusudur. İslam tarihi bu millet ve devletlerin tarihi arka planlarını, sonraki varlıklarını, kurumlarını, sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik yönlerden ele alıp İslâm kültür ve medeniyeti içerisindeki yerlerini bilimsel olarak tespit etmeye çalışır (Avcı, 2010).

Tarih öğretiminin en önemli amaçlarından biri de Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlamaktır (Yazıcı, 2013, s. 546). Kültürümüzün en temel ögesi olan İslam dininin ve medeniyetinin tarihinin de kuşkusuz yeni nesillere doğru ve bilimsel şekilde aktarımı açısından oldukça önemlidir. Zira Bir toplumun hafızasının, kültürel kimliğinin oluşmasında ve nesillere aktarılmasında tarih eğitiminin önemli bir rolü vardır.

Dünya üzerinde bir milyarı aşkın mensubu bulanan İslam dininin tarihinin aktarılması da hiç şüphesiz ki büyük önem teşkil etmektedir. Sosyolojik olarak İslam tarihi incelemelerini diğer tarih incelemelerinden ayıran en önemli husus, bunun bir din ve inanç tarihi olmasıdır. Bu nedenle, İslamiyet'in doğuşundan günümüze dek gelen olayları doğru şekilde okumak, analiz etmek ve tarih biliminin metodolojisi içerisinde yorumlayarak doğru sonuçlara ulaşmak önemlidir. Zira ulaşılan sonuçları gelecek nesillere sağlıklı ve sistemli bir biçimde aktarmak İslam tarihi öğretiminin esas amacı olmalıdır (Aktaş, 2018).

İslam tarihine Osmanlı Devleti'nin eğitim sisteminde de yer verilmekteydi. Ancak Tanzimat döneminden 1891 yılına kadar yayımlanan talimâtname veya nizamnamelerde ilköğretimde İslam tarihi konularının hangi ders altında okutulduğuna dair bir bilgi bulunmamaktadır. İlköğretimin ilk kapsamlı programı olan 1891 tarihli Dersaâdet ve Kasabât İbtidâî Mektepleri müfredatında İslam tarihi konularının İlm-i Hâl ve Tarih dersleri içinde; II. Meşrûtiyet döneminde ise Malumât-ı Diniyye ile Tarih dersleri içinde yer aldığı görülmektedir (Kazancıoğlu, 2021).

Ahmet Yaşar Ocak'a göre, Türkiye İslam tarihçiliğinin Dünya İslam tarihçiliği içindeki yeri henüz referans bir tarihçilik seviyesinde değildir. Ocak, İslam tarihi öğretimindeki temel problemleri zihniyet problemleri ve metodoloji problemleri olmak üzere iki ana başlık altında inceleyerek mevcudun dışında yeni bir İslam tarihi yazımı teklifinde bulunmaktadır (Ocak, 2020).

Müslüman olmayan ülkelerde İslam tarihi konularını anlatan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sistematik bilgiye sahip olmamakla birlikte, İslamiyet ve Müslümanların tarihi hakkında kendi sosyal çevreleri içerisinde öğrendikleri ve büyük çoğunluğu basın-yayın organlarından, sinema filmlerinden edinilmiş kıt ve hatalı bilgilerle meseleye yaklaşmaktadır (Douglass & Dunn, 2003).

İslam tarihi konuları ortaöğretim müfredatı konuları içerisinde yer almayı fazlasıyla hak etmektedir. Öğrencilerin konuya ilgilerinin artması için İslam tarihi öğreten öğretmenlerin bilgiye, sempatiye, özgünlüğe ve hepsinin ötesinde özgüvene ihtiyaçları vardır (Kinloch, 2005).

İnalcık, (1953) çalışmasında İslam tarihinin genel içeriği hakkında objektif araştırmalar yapılmadıkça, bir İslam ülkesinin tarihi, İslam tarihinin genel yapısı içerisinde incelenmedikçe anlaşılabilir değildir. (İnalcık, 1953).

İslam Tarihi ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen “İslam Tarihi öğretimi” ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ülkemizde İslam tarihi öğretimi yalnızca dini eğitimin verildiği kurumlar olan imam hatip okulları ve ilahiyat fakültelerinin değil tarih öğretimi yapan tüm kurumların önemli bir meselesidir. Dünya tarihinin en önemli parçalarından birini oluşturan İslam Tarihi eğitim-öğretimin her kademesinde uygun bir metodoloji ile genç kuşaklara aktarılmalıdır. Zira İslam Tarihi parçası olmadan dünya tarihi yapbozu büyük ölçüde eksik kalacaktır. İslam tarihi bugün yalnızca 1.57 milyar mensubu ile dünya nüfusunun %23’ünü oluşturan Müslümanlar için değil, tüm insanlık için önem arz etmektedir (Aktaş, 2018).

Günümüzde ulus devletler her ne kadar kendi ulusal tarih anlayışlarını oluşturmuş olsa da Müslüman nüfusun dünyanın pek çok bölgesinde yer alması dolayısıyla ülkelerin müfredatlarında İslam tarihi öğretimine yer verilmiştir. Pek çok ülkede genç kuşaklara aktarılan İslam tarihi içeriği, genç nesillerin dünyanın geçmişini ve bugünü anlamlandırmasında kullandığı bilgilerin temelini oluşturmaktadır. “Öteki” tanımının “islamafobi” ve “batımerkezcilik” kavramlarının tartışılmaya devam ettiği günümüzde nitelikli İslam tarihi öğretiminin bu sorunların üzerinden gelerek barışçıl tarih öğretimi anlayışına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Basmakalıp ve kırmızı çizgiler içerisinde kurtarılarak tarihsel düşünme becerileri çerçevesinde İslam tarihini yeniden okuyabilmek ve genç kuşakların bu önemli tarihsel süreci yeniden yapılandırmaları büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde Müslüman ülkelerdeki İslam tarihi öğretimi pek çok problemle karşı karşıyadır. Bu problemlerin en önemlisi ise eğitim sistemlerindeki farklılıklardır. Bu farklılıklar İslam tarihinin öğretim metodlarında farklı yaklaşımların artmasına sebep olmuştur (Beg, 2006 s. 7). İslam tarihi konuları ülkemizde, ortaokul 6.sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi içerisinde, lise 9. sınıf düzeyinde tarih dersi “İslam Medeniyetinin doğuşu” ünitesi içerisinde verilmektedir. Ayrıca imam hatip liseleri için hazırlanan 12. sınıf düzeyinde verilen “İslam Kültür ve Medeniyeti” ve “İslam Tarihi” dersleri mevcuttur.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014) İslam Tarihi dersi öğretim programında 8 genel amaçtan bahsetmektedir. Bunlar;

1. İslam tarihini dinî, siyasi, ekonomik ve kültürel boyutları ile kavrar.
2. İslamiyet’in doğuşu ve Hz. Muhammed Döneminin olayları hakkında bilgi sahibi olur.
3. Dört Halife Döneminde meydana gelen olaylar hakkında bilgi sahibi olur. Emeviler döneminde meydana gelen olayları sebep ve sonuçları ile açıklar.
4. Abbasi Devleti’nin kuruluşunu ve bu dönemin dinî ve siyasi olaylarını inceleyerek bu dönemdeki kültürel gelişmeleri bilir.
5. Türklerin İslamiyet’e girişleri ile İslam kültür ve medeniyetine katkılarını bilir.
6. Günümüz İslam ülkeleri ile Müslüman topluluklarını tanıır ve bunların buldukları coğrafi bölgeleri tanıır.
7. İslam tarihinin birçok Müslüman topluma ait farklı tarihsel deneyimleri içerdiğini ve bu deneyimlerin farklılıklarıyla birlikte günümüzde de yararlanılması gereken büyük bir birikim olduğunun farkında olur.
8. İslam tarihinde kazanılan bilgileri, diğer kültür ve alan derslerinde öğrenilen bilgilerle karşılaştırır ve ilişkilendirir.

Yılmaz ve Avcı, (2018) tarih öğretiminde yaşanan problemleri incelerken; tarih öğretiminin amaçlarından, ders kitaplarından ve müfredattan, ders materyallerinin eksikliğinden, tarih öğretmenlerinin eğitimindeki eksikliklerden kaynaklanan problemler, gibi başlıklar altında karşılaşılan problemleri sınıflandırmışlardır. Tarih öğretiminin bir parçası olarak İslam tarihinde karşılaşılan problemler de böyle bir tasnife tutulabilir. İslam tarihi konularının öğretiminde, öğretim programı, ders kitabı gibi etmenler şüphesiz büyük önem taşımaktadır. Fakat sürecin içerisinde meseleyi bizzat deneyimleyen öğretmenlerin, henüz detaylı araştırmaların yapılmadığı İslam tarihi konularının öğretimi üzerindeki görüş ve düşünceleri büyük önem taşımaktadır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Alanyazın incelendiğinde İslam tarihi ve öğretiminin tarihi ile ilgili çeşitli çalışmalar (Aktaş, 2018; Aktaş ve Ünal, 2018; Ayrancı, 2014; Beg, 2006; Dadan, 2019; Douglass ve Dunn, 2003; Kazancıoğlu, 2021; Kırmıt, 2020; Kinloch, 2005; Tanrıoğen, 1993; Taşkıran ve Tarık, 2019; Özkan, 2010; Ürkmez, 2016) yapıldığı görülmektedir. Yine alanyazın incelendiğinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak birçok saha çalışmasının (Aydın, 2021; Taşer ve Polat, 2015; Tamdoğan ve Aktan, 2019; Turan, 2015; Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan, 2016; Sadık Yılmaz ve Avcı, 2018) yapıldığı da görülmektedir. Ancak önemli bir konu olan İslam tarihi konularının öğretimi hakkında saha uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma ile bu boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Araştırmada tarih öğretmenlerinin İslam tarihi konularının öğretiminde karşılaştıkları durumların (problemlerin) neler olduğu ve bu deneyimlerden hareketle ne gibi önerileri olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Çalışma, öğretmenlerin deneyim ve bakış açılarına odaklanarak onların algı ve deneyimlerinin ortaya konması hedeflendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 41). Nitel içerik analizi ise araştırma verilerini sistematik olarak böler ve aşamalı bir şekilde inceler. Analizin boyutları ise materyalin çeşitli kategoriler haline getirilmesi yoluyla önceden belirlenir. Kategoriler tanımlandıktan sonra veriler gözden geçirilir ve var olan kategori listesine uygun bir terim, cümle ya da paragraf bulunduğu eklenir (Mayring, 2011, s. 117-119).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2021- 2022 eğitim ve öğretim yılında Çankırı ve Ankara illerinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet liselerinde görev yapan 20 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine uygun olarak bu çalışma grubunun seçilmesinin nedeni araştırmacının bulunduğu şehirde olmasıdır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumun seçilmesidir. Hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

ÖĞRETMEN	KIDEM	YAŞ	CİNSİYET	MEZUNİYET	OKUL TÜRÜ
Ö1	7	35	K	EF(Eğitim Fakültesi)	Anadolu Lisesi
Ö2	13	42	E	FEF(Fen Edebiyat Fakültesi)	Anadolu Lisesi
Ö3	7	32	K	EF	Anadolu Lisesi
Ö4	15	39	E	FEF	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Ö5	6	36	K	FEF	Anadolu Lisesi
Ö6	5	32	E	EF	İmam Hatip Lisesi
Ö7	12	41	E	FEF	Anadolu Lisesi
Ö8	10	43	K	EF	Anadolu Lisesi
Ö9	13	38	E	EF	Anadolu İmam Hatip Lisesi
Ö10	5	30	E	FEF	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Ö11	15	39	K	EF	Anadolu Lisesi
Ö12	8	33	E	FEF	Anadolu Lisesi
Ö13	20	45	E	FEF	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Ö14	12	37	K	EF	Anadolu İmam Hatip Lisesi
Ö15	22	49	E	FEF	Sosyal Bilimler Lisesi
Ö16	9	35	E	EF	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Ö17	25	51	E	FEF	Anadolu Lisesi
Ö18	23	50	K	EF	Sosyal Bilimler Lisesi
Ö19	16	43	E	FEF	Güzel Sanatlar Lisesi
Ö20	18	42	E	EF	İmam Hatip Lisesi

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi hem belirgin hem de açık uçlu sorular içeren görüşme yöntemidir (Merriam, 2009). Yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnek olan bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Bunun yanında araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik, yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri bulunmaktadır (Yalçın, 2006).

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilir sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere (Yıldırım ve Şimşek, 2008) dikkat edilmiştir.

Görüşmede kullanılacak soruları seçmek için öncelikle soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular üzerinde iki alan uzmanının görüşleri de alınarak elemeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Verilen dönütlere doğrultusunda düzenlenerek son haline getirilen sorulara araştırma hakkında gereken bilgiler ve katılımcıların demografik bilgileri eklenmiştir. Görüşme formundaki sorular araştırmacıların zihninde belirli anlamları içerdiği için bazen diğer kişiler tarafından aynı sorular farklı anlaşılabilir (Türnüklü, 2000). Bunun için hazırlanan 12 görüşme sorusu öncelikle 4 kişilik bir pilot gruba uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu herhangi bir yanlış anlaşılmaya neden olan soru olmadığı anlaşılmış ve gerçek uygulamaya geçilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubu olarak belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlere ve araştırmacıya uygun olan zaman dilimi önceden ayarlanarak randevu talep edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere görüşme başlamadan önce, görüşmelerin en az 15 dakika süreceği, kimliklerinin hiçbir şekilde başka kişilerle paylaşılmayacağı, elde edilen bilgilerin/bulguların sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı önceden bildirilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler 2022 yılını mart ayında okullar ziyaret edilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların tercih ettikleri ve görüşmenin sağlığını etkileyecek dış ses ve gürültünün olmadığı mekanlar tercih edilmiştir. Görüşme esnasında kayıt altına alınan görüşler düzenlenerek bilgisayara metin halinde aktarılmış, görüşülen öğretmene de okutularak onaylatılmış, şifreli dosyaya kaydedilerek korunmuştur.

Verilerin analizi kısmında öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara yönelik vermiş oldukları cevaplar, içerik analizine tabi tutulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle verilerin analizinde kişisel yorumlar eklenmeden doğrudan alıntılara yer verilmiş sonrasında araştırmacı yorumlarının paylaşılması bu amaçla gerçekleştirilen etkinliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca araştırmada veri toplama ve analiz işlemleri için iç geçerlik ve dış geçerlik açısından başka araştırmacı ile birlikte sonuçlar teyit edilmiştir. Diğer araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda ulaşılan kod, kategori ve temalar asıl araştırmacının ulaştıklarıyla kıyaslanmıştır ve kodlayıcı güvenirlilik kat sayısı $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$ formülüyle hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplaması sonucu % 85 olarak belirlenmiştir. Elde edilen kat sayısının %70'in üzerinde olması durumunda araştırmacının veri analizi güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

2.6. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. 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 ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 21.12.2021 tarih ve 20 sayılı toplantısında 2022-383 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 2. İslam tarihi öğretiminde karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Öğretim Programından Kaynaklı	Ders saati hakkında problemler	Ö3 Ö14 Ö19
	Amaçları, perspektifi, yapısı ve uygulanması hakkında problemler	Ö7 Ö11 Ö16
	Kazanımlar hakkında problemler	Ö7 Ö3 Ö11 Ö13 Ö16
	Tarihsel düşünme becerilerine uygunluk hakkında problemler	Ö1 Ö3 Ö7 Ö9 Ö20
Ders Kitabından Kaynaklı	İçerik ve bilginin aktarılması	Ö1 Ö2 Ö3 Ö7 Ö8 Ö11 Ö16
	Kullanılan görsel ve etkinlikler	Ö4 Ö8 Ö11 Ö14 Ö19
	Kullanılan dil	Ö7 Ö8 Ö14 Ö20
Ders İşlenişinden Kaynaklı	Yöntem/Teknik	Ö2 Ö7 Ö18
	Beceri Kazandırma	Ö1 Ö7 Ö12
	Değer Kazandırma	Ö4 Ö10 Ö17

Görüşmeye katılan 20 tarih öğretmeninden 17'si, lise 9. sınıf tarih dersi müfredatında bulunan "İslam Medeniyetinin Doğuşu" ünitesini aktarıldığı üniteyi 12 ders saati içerisinde tamamladıklarını belirtirken, 3 öğretmen 12 ders saatinden daha fazla sürede konuyu tamamlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin mevcut konuları programın belirttiği süre içerisinde işlediklerini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu 9. sınıf konularının içeriğini öğrenciler için fazla bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 16'sı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Mevcut hazır bulunuşluğu yeterli bulan öğretmenler ise bunun sebebi sorulduğunda geçmişte alınan sosyal bilgiler, din kültürü ahlak bilgisi gibi derslerin etkisinin olabileceği hatta ailede alınan dini eğitimin de buna etki edebileceğini ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin öğretmenlerden bazıları şunları dile getirmişlerdir.

Ö 16: *Hazır bulunuşlukları kesinlikle yeterli değildir. Sosyal bilgiler dersinde 6. sınıfa denk gelen İslam tarihi konuları 9. sınıfa gelene kadar unutulmaktadır. 8. Sınıfta sınava bağlı olarak sadece inkılap tarihi verilmesi daha önceki tarih konularını zaten unutturmaktadır.*

Ö 7: *Yeterli hazır bulunurluğa sahip değiller. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin etkisi az da olsa var ama farklı dersler ve kazanımları kapsadığı için katkısı yok.*

Ö 18: *Kısmen yeterlidir. Diğer tarih ünitelerine nazaran öğrencilerin İslam Tarihi konularına hazır bulunurluğu ve bilgi düzeyi daha fazla olduğunu gözlemledim. Bunda yalnızca geçmişte gördükleri sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerin etkisi değil, aile eğitimi ve öğretiminin de buna katkı sağladığına inanmaktayım.*

Ders kitabında yer alan "İslam Medeniyetinin Doğuşu" ünitesinin konularını gerektiği şekilde içerdiğini düşünen 13 öğretmen varken 7 öğretmen ünitenin konuyu yüzeysel olarak içerdiğini ve daha detaylı aktarım olabileceğini ifade etmişlerdir. Ünitenin muhtevasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır.

Ö 3: *İslamiyet'in doğuşu ve yayılışına ait olay ve olguları, konuları kronolojik bir biçimde verilmiş ve yeterlidir.*

Ö 16: *Ünite siyasal gelişmeleri kronolojik bir sıralamaya tabii tutmuş ancak dünya tarihini etkileyen olayları yeterince vurgulayamadığı kanaatindeyim. Bu ünite Endülüslü medeniyetini, İslam bilim tarihini daha ilgi çekici olarak aktarmalıydı.*

Ders kitabındaki ilgili üniteye yer alan “metinler, görsel unsurlar, etkinlikler, okuma parçaları, değerlendirme soruları” gibi unsurların tarihsel düşünme becerilerine ve kazanımlara uygunluğu konusunda araştırmaya katılan 17 öğretmen mevcut içeriğin daha da geliştirilmesi gerektiğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

Ö 8 *Ders kitaplarımızda daha kaliteli görseller ve çizimler kullanmalıyız. Eğer ders kitabına kalitesi bozuk, çözünürlüğü düşük görseller koyarsak meselenin somutlaşmasını sağlamıyor. Açıkçası bu ünitenin görsellerinin yeterince iyi seçildiğini düşünmüyorum.*

Ö 14: *Metinlerin dili çok ağır olmakla beraber öğrenci seviyesine uygun değildir. Görsel unsurlar yeterli ve etkili değildir. Öğrencinin dikkatini çekecek görsellerin sayısı artırılmalıdır. Etkinliklerin sayısı da yeterli değildir.*

Ö 20: *Üniteye kullanılan metinler rivayetçi bir anlatımı benimsemiş. Düz anlatım çocuklarda yeterince ilgi uyandırmıyor. Tarihsel düşünme becerilerini destekleyici nitelikte etkinlikler oluşturulması istenebilirdi. Veda Hutbesi ve Medine Sözleşmesi metinlerinin verilmesi iyi olmuş.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, “İslam Medeniyetinin Doğuşu” ünitesini işlerken ders kitabı dışında faydalandığınız materyaller var mı? sorusuna olumlu yanıt veren yalnızca 6 öğretmen olmuştur. Onlar da daha çok internet kaynaklı videolar ve Eba materyallerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Ders kitabı dışında materyal kullanmayan öğretmenlere sebebi sorulduğunda, zaman kısıtlılığı, erişilebilir ve kullanışlı materyallerin bulunmaması, fiziki imkansızlıklar gibi cevaplar alınmıştır. “İslam Medeniyetinin Doğuşu” ünitesini işlerken kullandığınız yöntem/teknikler nelerdir? sorusuna ise 20 öğretmenden 14’ü düz anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ö 4: *Maalesef haftalık 2 ders saati farklı yöntem ve teknik kullanımını kısıtlamaktadır. Bu açıdan sadece anlatım yöntemi kullanmakta ve ödevlendirme yapmaktayım. Bu konu ile alakalı ders dışı etkinlik yapmadım.*

Ö 12: *Ders dışı etkinlik olarak bir İstanbul gezisinde Topkapı Sarayı Müzesi Kutsal Emanetler Dairesi ve İslam Eserleri Müzesi gezisine götürmüştük.*

“İslam Medeniyetinin Doğuşu” ünitesinde, tarih öğretim programında yer alan beş farklı kazanımın yeterli düzeyde aktarılabilirliğini düşünüyor musunuz?” sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde kaldığını ve yaptıkları ölçme değerlendirme çalışmalarında bu beş kazanımın yeterli düzeyde aktarılamadığını, mevcut kazanım sayısının azaltılarak öğretim etkinliklerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

T7.1“Arap Yarımadası, Asya, Avrupa ve Afrika'nın genel durumunu açıklayabilecek düzeye geliyor mu?” Sorusuna genel olarak coğrafya bilgisinin yetersizliğinin bu kazanımın yerleşmesini güçleştirdiğini ifade ederken, Arap Yarımadasının durumunu genel özellikleriyle açıklayabildiklerinden bahsetmişlerdir.

Ö4 *Maalesef öğrencilerin coğrafi bilgilerinin yeterli olmaması, kitabın harita görsellerindeki eksikliği neticesinde öğrenci üç kıtayı karşılaştırıp sentez yapabilecek bir düzeye ulaşamamaktadır.*

T7.2“Hz. Muhammed ve Dört Halife Dönemi’nde Müslümanların Arap Yarımadası ve çevresinde siyasi hâkimiyet kurmaya yönelik faaliyetlerini yeterince kavrayabiliyor mu?” sorusuna genel olarak olumlu cevaplar verilmiş bu kısmın ilerideki konulara nazaran daha anlaşılır olduğu belirtilmiş ancak yine de siyasal tarih ve sosyo-kültürel tarih detaylarının sebep sonuç ilişkisinin kurulmasında öğrencilerin zorlanabildikleri ifade edilmiştir.

Ö1: *Hz. Peygamber dönemi ile ilgili kısım daha net olarak anlaşılıyor fakat Dört Halife dönemindeki gelişmeler, genişleyen sınırlar, olayların kronolojisi yeterince iyi sindirilmeden sonraki konulara geçiyoruz. Dört Halife döneminde yaşanan olaylar daha detaylı verilebilir.*

Ö7: *Bu kazanım, sanırım öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılıyor. Sosyal bilgiler, din kültürü ve Kur’an kursunda ağırlıklı olarak bu konulara yer verilmesinden kaynaklı olmalı, zira öğrenciler bu konuda daha büyük başarı gösteriyorlar.*

T7.3 “Emeviler ile İslam Devleti’nin yapısında meydana gelen değişimi analiz edebiliyor mu?” sorusuna verilen bazı ilginç cevaplar şu şekildedir.

Ö 9: *Bu konuda siyasi tarihe giren bir konu olarak nitelendirilebileceğinden öğrencilerin ilgisini çekiyor. İslam devletinin yapısının değiştiği kolayca anlaşılabilir. Burada dikkatimi çeken bir husus ise Emevi devletine karşı öğrencilerin düşmanca tavırlar göstermeleridir. Emevilerin İslam devletinin yapısını değiştirmesi olsun, uyguladığı politikaları olsun öğrenciler tarafından şiddetle eleştiriliyor. Belki de bu eleştirel yaklaşım konunun akılda kalmasını sağlıyor.*

T7.4 “Türklerin Abbasi Devleti’ndeki askerî ve siyasi gelişmelerde oynadıkları rolleri kavrayabiliyor mu?” sorusuna kazanım Türkler ile ilişkili olduğu için öğrencinin konuyla daha kolay bağ kurduğunu, Türk-Arap siyasal ilişkilerinin bu dönemde daha yakın ve olumlu olduğu ifade edilmiştir.

T7.5 “Öğrencileriniz “sekizinci ve on ikinci yüzyıllar arasında İslam medeniyeti çerçevesindeki ilmi faaliyetleri değerlendirebiliyor mu?” sorusuna, öğrencinin İslam medeniyetinin bu yüzyıllar arasında bilimsel bir ilerleme içerisinde olduklarını genel manada bildikleri ancak bu bilim medeniyetinin bağlamını yeterince değerlendiremedikleri, kültür ve medeniyete dair konular işlenirken İlmî faaliyetler, ilim adamları ve eserlerinin öğrenciler tarafından öğrenilmesinin daha zor olduğu, daha bilgi ağırlıklı konular olduğu genel anlamda ifade edilmiştir.

“İslam Tarihi öğretiminde en çok karşılaşılan problemler nelerdir? Sizce öğrenciler en çok hangi meseleleri anlamakta zorlanıyor” sorusuna öğretmenler şu cevapları vermişlerdir.

Ö 2: *İslam tarihi konuları öğrenciler için fazla soyut kalıyor. Örneğin inkılap tarihi ya da Osmanlı tarihi konularını öğretirken elimizde daha çok doküman olduğu için, öğrenciler meseleleri daha somut anlıyor. İslam tarihi konularında daha somut ilerleyebilecek ders materyallerinde ihtiyacımız var.*

Ö 4: *İslam Tarihi konuları öğretilirken öğrencilere öğretim programında bulunan kök değerlerin kazandırılmadığı düşüncesindeyim. İşin sadece teorik kısmından bahsediyoruz. İslam Tarihi gibi bir üniteyi değer kazandırmakta kullanmazsak hangi üniteyi kullanacağız? Değer kazandırmak da tarih dersleri için önemli bir amaç olmalı. Bu sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin meselesi değildir. Öğrenciye hem değer hem davranış kazandırmalı bu ünite.*

Ö 7: *İslam tarihinde genel itibari ile Arapça kelimelerin ve yabancı kavramların fazla olması kavram yanlışlığına ve kavram karışıklığına neden olmaktadır. Bu sorun, müfredatta yer alan kelimelerin öğrenci seviyesinin üstünde olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple ders*

kitaplarının ve öğretmenlerin kullandığı tarihsel dilin anlaşılır olması öğrenciler açısından çok önemlidir. Kavramlara hakim olmayan öğrenci meseleyi anlamlandıramıyor.

Ö 9: En önemli sorun Araplardaki kabilecilik meselesinin yeterince anlaşılabilmesi. Yaşanan siyasal hadiselerin, iktidar mücadelelerinin ve savaşların bu kabilecilik sistemi üzerinden anlaşılması gerekir fakat dönemin Arap Yarımadasının toplumunun kültürel kodlarını öğrenciye tam olarak aktarmadan, siyasal meselelerini anlamalarını bekliyoruz. Bu da pek mümkün olmuyor.

Ö 13: Emeviler, Abbasiler gibi hanedanları, İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası toplumdaki değişim ve sürekliliği, devlet ve kabile meselelerinin oluşumunu anlayamadıklarını düşünüyorum. Zaman ve mekan arasında bağlantı kurmakta zorlanıyorlar ve kronolojik olarak hangi hanedan döneminde kim var ve hangi coğrafyadalar anlaşılıyor. Emevi kimdir? Abbasi kimdir? Endülü's'te ne işleri var? Bunlar Türk mü Yoksa Arap mı? Bu sırada hangi devletlerle birbirlerine çağdaşlar? Bu sorular öğrenci zihninde yeterince cevaplanmıyor olabilir.

Ö 19: Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi daha zor oluyor. Öğrencilerin zihninde oluşan kutsal alana tarihi hadiseler girdiği zaman kafa karışıklığı yaşıyorlar. Neden peygamberin ailesinin savaştığını çocuklara açıklamak zor oluyor. Siyasal tarih ve iktidar kavgalarını dini alandan ayırarak anlatmak zorlayabiliyor. Kutsal olanla tarihi olanı ayırt etmek en önemli mesele olabilir.

“İslam tarihi konularının öğretiminin daha nitelikli hale gelebilmesi için yapılması gerekenler (çözüm önerileriniz) nelerdir?” şeklinde yöneltilen soruya tarih öğretmenleri şu cevapları vermişlerdir.

Ö 3: Ünite içerikleri genel manada yeterlidir. Verilmesi gereken veriliyor fakat konuların sıralanışı, metin içinde konuların ani değişimi doğru değildir. Bu da öğrencide kavram karışıklığına neden olmaktadır. Konunun başlıklara ayrılarak ve yumuşak geçişlerle verilmesi karışıklığı önleyecek ve şekil olarak da daha anlaşılır durmasına olanak tanıyacaktır.

Ö 7: Tabii ki bu konuların öğretiminde öğrenci kavrayışı esas mesele, ancak bizim asıl problem noktamız öğretmen yeterlikleri. O açıdan öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerini kazandırmada aktif rol oynayarak rehberlik edeceği, İslam tarihi, Osmanlı tarihi gibi alanlarda özel öğretim yöntemleri konusunda uzmanlaşmış birikimli öğretmenlere ihtiyacımız var. Bu açıdan bu konularda uzman akademisyenler tarafından verilecek, hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin bu konuda gelişimleri desteklenmelidir.

Ö 9: Daha kullanışlı kavram sözlükleri hazırlanmalı, metin içinde kullanılan dil öğrenci seviyesine üstünde kalmamalıdır. Aksi halde konunun anlaşılmasını zorlaştırmakta ve öğrencinin ilgisini çekmemektedir. Kullanılan Arapça kelimeler azaltılmalı Türkçe karşılıkları kullanılarak verilmelidir. Dil kesinlikle öğrenci seviyesine uygun olarak sadeleştirilmelidir.

Ö 11: Ders kitabının öğretmen ve öğrencilerin ana materyali olduğundan öncelikle kitaba yönelik eksiklikler giderilmelidir. Kitapta ağır, anlaşılmaz bir dil kullanılarak hikaye anlatır gibi uzun metinlerin verilmesi yerine, kavram haritalı, zaman çizelgesi, diyagram ve grafiklerin kullanıldığı görsellerin yer aldığı bir kitap tasarlanmalı. O döneme ait bir belge yahut obje üzerinde öğrencilerin iyi hazırlanmış bir ders materyali ile çalışılması istenebilir. Öğretmenlerin internette kolay ulaşabileceği dijital ders materyallerinin olduğu web sayfaları tasarlanmalı ve MEB tarafından da bu sayfalar desteklenmelidir.

Ö 14: Tarih dersinin ve özelden İslam tarihine ayrılan sürenin ders saati artırılmalı. Daha nitelikli ve detaylı içerik hazırlanmalı. Ders kitapları kaynak kitaplar gibi daha verimli bir hale getirilmeli. Bilgiyi aktaran içerik yerine beceri haline getiren bir içerik hazırlanmalı.

Öğrencilerin bilgi öğrenirken yorumlayıp, yapılandırabileceği bir sistem oluşturulmalı Öğrenciyi aktif kılan öğretim yöntemi ön plana alınmalı. İçerik hazırlanırken uygulayıcıların fikirleri esas alınmalı. Tarih dersinin önemini kaybetmesi müsaade edilmemelidir. Tarih dersi konularıyla ortaokul sosyal bilgiler ve din kültürü konuları arasında ilişki kurulmalı.

Ö 18: Kesinlikle materyallerin çeşitli hale getirilmesini düşünüyorum. Öğrenciyi derste aktif hale getirmenin ve etkili öğrenmenin en önemli yolu dikkat çekici unsurları derste kullanmaktır. MEB tarafından hazırlanan beceri temelli etkinlik kitapları iyi bir başlangıç kabul edilebilir. İyi hazırlanmış ders materyallerine ihtiyacımız var.

Görüşmelere katılan tarih öğretmenlerinin tamamı İslam tarihi konularının öğretimının önemini vurgulamış, tarih öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak önemle aktarılması gereken konuların başında geldiğini dile getirmiştir. Ancak görüşler genel itibariyle öğretim programında, ders kitaplarında ve öğretim usullerinde ciddi bir iyileşmeye gidilmesi noktasında olmuştur. Öğretmenlerden bazıları Müslümanların tarihinin Müslüman toplumlar tarafından daha iyi bilinmesi gereğinin önemini vurgularken, görüşmeye katılan bazı öğretmenler de müfredat bütünlüğü içerisinde anlaşılmasının önemini vurgulamışlardır.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatürde İslam Tarihi konularının öğretim boyutu üzerine yapılmış yeterince çalışmanın olmaması, öğretmenlerin bu mesele hakkındaki görüşlerini ve hangi meselelere işaret ettiklerini önemli hale getirmiş, yapılacak olan yeni araştırmalar için fikir oluşturmuştur. Bu çalışma neticesinde öğretmen görüşlerini; öğretim programı hakkında görüşler, ders kitabı hakkında görüşler, dersin işleniş hakkında görüşler şeklinde tasnif etmek mümkündür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirtirken, ders saati hakkında İslam Tarihi konularının öğretimine ayrılan 12 saatlik süreyi yeterli gördüklerini ve konu içeriğini bu süre dahilinde işleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu 9. sınıf konularının içeriğini öğrenciler için fazla bulduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin tamamı İslam tarihi konularının öğretimının önemini vurgulamış, tarih öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak dikkatle aktarılması gereken konuların başında geldiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi hakkında sorulan soruda, seviye genel itibariyle yetersiz bulunmuş, yeterli bulan öğretmenler ise geçmişte alınan sosyal bilgiler, din kültürü ahlak bilgisi gibi derslerin etkisi olabileceğini vurgulamışlardır. “İslam Medeniyetinin Doğuşu” ünitesinde, tarih öğretim programında yer alan beş farklı kazanımın yeterli düzeyde aktarılabilirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde kaldığını ve yaptıkları ölçme değerlendirme çalışmalarında bahsedilen kazanımların yeterince olgunlaşmadığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan İslam tarihi öğretimi için belirlenen hedefler içerik ve kazanımların uyumu yönünden yeniden irdelenmelidir. Ayrıca Keleşoğlu ve Akbaba, (2020)’da öğretim programlarındaki kazanımların azaltılması ya da ders saatlerinin arttırılmasının öğretimsel materyallerle zenginleştirilmiş aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını kolaylaştıracağını belirtmiştir. Ayrıca, Gökçe ve Işık (2011) Orta Asya Türk tarihi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarda mekân ve zamanı algılamaya yönelik sorunlar ile ders kitaplarının niteliği ile ilgili birtakım problemlerin varlığını ortaya koymuşlardır. İslam tarihi konularının öğretimine yönelik alınan öğretmen görüşlerinde de benzer problemlerin görüldüğünü söylemek mümkündür.

Ders kitabı ve ders işleniş hakkındaki görüşlerde ise öğretmenlerin çoğu ders kitabında yer alan “İslam Medeniyetinin Doğuşu” ünitesinin konuları gerektiği şekilde içerdiğini düşünmektedirler ancak, ders kitabındaki ilgili ünite de yer alan “metinler, görsel unsurlar,

etkinlikler, okuma parçaları, değerlendirme soruları gibi unsurların tarihsel düşünme becerilerine ve kazanımlara uygunluğu konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu mevcut içeriğin daha da geliştirilmesi gerektiğini, mevcut ders kitabındaki görsel unsurları olumlu fakat yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. İslam Medeniyetinin Doğuşu” ünitesini işlerken faydalandığınız materyaller var mı? sorusuna öğretmenlerin çoğu yalnızca ders kitabı kullandıkları cevabını vermişlerdir. Hangi öğretim yöntemlerini kullandıkları sorusuna ise, yirmi öğretmenden on altısı düz anlatım ve soru cevap yöntemi cevabını vermişlerdir. Geçmiş yıllarda yapılan saha çalışmalarına bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Şimşek, 2003; Doğan, 2007; Güler, & Şimşek, 2013; Çelikkaya, 2013). Bu cevabı veren öğretmenlerin çoğunluğu oluşturması öğretim yöntem ve teknikleri açısından ve materyal kullanımını açısından ne yazık ki olumsuz bir gösterge oluşturmaktadır.

İslam tarihi öğretiminde karşılaşılan problemler ele alındığında karşımıza birden fazla başlığın çıktığını söylemek mümkündür. Tarih öğretmenlerine göre İslam tarihi öğretiminde en önemli mesele olarak, kutsal olanla tarihsel olanın ayırt edilmesi noktasında öğrencilerin problem yaşadığı ifade edilmiş, tartışmalı ve hassas konuların aktarımının zor olduğu belirtilmiştir. İslam tarihinin aynı zamanda bir inancın ve kutsalın da tarihi oluşu öğrencilerin meseleye bakışını farklılaştırmaktadır. Konular içerik itibarıyla daha soyut kaldığı için anlamının zorlaştığı ifade edilmiş, konunun farklı materyallerle somutlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Konu, doğası gereği yabancı kavramlar ve terimler barındırdığı için anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple öğretmenin ve ders materyallerinin kullandığı tarihsel dil açık ve anlaşılır olmalı, öğrenci seviyesine uygun olarak üniteye özel, detaylı kavram sözlükleri hazırlanmalıdır. Konunun ağırlıklı olarak düz siyasi tarih üzerinden ilerlemesi, öğrencilerin zaman-mekân bağlantısı kurarak konuyu anlamalarını, döneme ve coğrafyaya ait özel şartların ve kavramların kavranmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla konunun öğretimi siyasi tarih-sosyal tarih dengesi gözetilerek işlenmelidir. Ayrıca karşılaşılan problemlerin çözülebilmesi için; öğretim programı ve belirlenen hedefler üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılması, özel öğretim yöntemleri konusunda uzmanlaşmış öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen eğitimi üzerinde önemle durulması, ders kitaplarının iyileştirilmesi ve ders materyallerin çeşitlendirilmesi, bilgiyi doğrudan aktarmak yerine birincil ve ikincil kaynaklar, tarihi obje ve belgeler üzerinden araştırma yaparak öğrenciyi bir tarihçi gibi çalışmaya ve düşünmeye yönlendiren iyi hazırlanmış ders materyallerinin kullanılması, önerilmektedir. Ayrıca ülkemizde; Topkapı Sarayı Kutsal Emanetler Dairesi, Türk ve İslam Eserleri Müzesi, İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi gibi döneme ait eser ve objelerin sergilendiği çok kıymetli müzeler mevcuttur. Bunları eğitim alanında çok daha kullanılabilir kılınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B & Keleşoğlu, S (2020). Kullansam mı kullanmasam mı? sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmlerin kullanımına yönelik öğretmen deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(2), 182 – 197. <https://doi.org/10.38015/sbyy.815187>
- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T. S. & Kılcan, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1343-1358.
- Avcı, C. (2012). *İlk dönem İslam Tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aktaş, Y. Z. (2018). *Türkiye’de tarih ders kitaplarında İslam tarihi konularının öğretimi (1931-1977)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aktaş, Y.Z. & Ünal, U. (2018). 1931-1977 yılları arasında Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında Hz. Muhammed anlatısı. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi JRES*, 5(2), 46-65.
- Aydın, F. (2021). *İmam Hatip liselerinde okutulan İslâm Kültür ve Medeniyeti dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarih ve Medeniyet Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Tarih ve Medeniyet Araştırmaları Bilim Dalı.
- Ayrancı, İ. (2014). Cumhuriyet döneminde yapılan ilk resmi İslam tarihi çalışmaları (tarih II ortazamanlar ders kitabı örneği). *Dini Araştırmalar*, 17(45 (15-12-2014)), 115-136.
- Beg, M. A. J. (2006). The problems of teaching Islâmic history. *The Muslim Educational Trust, Issues in Islâmic Education*, 1, 51- 60.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105.
- Dadan, A. (2019). Türkiye’de Arapça ilahiyat programında yürütülen siyer ve İslam tarihi dersi öğretimindeki bazı problemler ve öğrenci beklentileri üzerine değerlendirmeler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 46(46), 95-106.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Douglass, S. L., & Dunn, R. E. (2003). Interpreting Islam in American Schools. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 588, 52–72. <http://www.jstor.org/stable/1049854>
- Gökçe, M., & IŞIK, H. (2011). Orta Asya Türk tarihi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 6(4), 563-592.
- Güler, M. & Şimşek, A. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 543-575.
- İnalcık, H. (1953). Some remarks on the study of history in Islamic countries, *The Middle East Journal*, 7(4), 451- 455.
- Kazancıoğlu, H. (2021). II. Meşrûtiyet döneminde ilköğretimler için hazırlanmış bir İslâm tarihi kitabı: târîh-i İslâm okuyorum. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 75-119.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kırmit, Ö. F. (2020). *Lise tarih ders kitaplarında İslam tarihi konu anlatımı (1923-1960) / In high school history textbooks lecturing of Islamic history (1923-1960)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Kinloch, N. (2005). A need to know: Islamic history and the school curriculum. *Teaching History*, 120, 25–31. <http://www.jstor.org/stable/43259161>
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. Ankara: Bilgesu.
- MEB (2014). *İslam Tarihi Dersi Öğretim Programı* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu

- MEB (2018). *Orta Öğretim Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2021). *Beceri temelli etkinlik Kitabı*. ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/upload/etklesml/kitap/becer_temell/9/tarih/ndex.html sayfasından erişilmiştir.
- Ocak, A. Y. (2020). Türkiye İslam tarihçiliğine eleştirel bir yaklaşım tecrübesi ve yeni bir tarih yazımı teklif taslağı. *Siyer Araştırmaları Dergisi*, 7, 15 – 26.
- Sadık Yılmaz, H. & Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 320-344.
- Şimşek, A. 2003. "Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı". *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 143- 157.
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24), 543-559. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Özkan, M. (2010). Kur’ân kıssalarının İslâm târihi öğretimi açısından referans olabilirliği üzerine. *Marife*, 10(3), 91-113.
- Taşkıran, H. ve Tarık, R. (2019). İran ve Türkiye’deki ortaöğretim İslam tarihi ders kitaplarında dört halife dönemi: karşılaştırmalı bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 12- 29.
- Tanrıöğen, G. (1993). *Effects of curriculum reform in California on the treatment of Islam in world history textbooks*. (PhD thesis). University of California
- Ürkmaz, N. (2016). Mekteplerde okutulacak tarih ders kitapları hakkında sultan II. Abdülhamid’e sunulmuş iki rapor. *Turkish History Education Journal*, 5 (1), 280-296.
- Taşer, S., & Polat, R. (2015). Çağ taksimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 929-940.
- Turan, E. Z. (2019). İlahiyat Fakültesi Öğretmen Adaylarının Şükür, Tevekkül ve Taassup Kavramlarının Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *1. International Cappadocia Congress of Philosophy and Social Sciences*. 802- 812.
- Tamdoğan, N. Ö., & Aktan, M. B. (2019). Fen bilimleri derslerinde Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesine dair öğretmen ve uzman görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 241- 266.

Araştırma Makalesi/Research Article

Pırl Çizgi Filminde Doğal Sayıların Öğretimi

Teaching of Natural Numbers in the Pırl Cartoon

Perinaz Bardakçioğlu ¹ Erol Duran ²

Geliş/Received: 14.08.2022

Kabul/Accepted: 01.11.2022

Öz

Teknolojinin gelişimiyle çizgi filmlerin yapımı kolaylaşmış ve çizgi film çeşidi artmıştır. Çocuk istediği her zaman diliminde televizyon veya internet üzerinden çizgi filmlere erişim sağlayabilmektedir. Erişimi kolay olan çizgi filmler çocukların hayatını etkileyen yadsınamaz bir gerçekliğe sahiptir. Bu çalışma, TRT Çocuk kanalında yayınlanan Pırl çizgi filminde yer alan doğal sayılar ve işlem konulu içerikleri ve öğretim usullerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla Pırl Çizgi Filminde ilkökul 1-4 öğretim programındaki doğal sayılar ve işlem konulu hangi kazanımlara yer verilmiştir. Ayrıca bu çizgi filmde doğal sayılar ve işlem nasıl öğretilmektedir sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni tercih edilmiştir. Ayrıca videoların izlenmesi ve kazanımların tespiti amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Videoların ayrıntılı analizi için Dedoose nitel veri analiz programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çizgi filmde doğal sayılar verilirken şarkılar kullanılmış, aynı anda sayılar ekranda gösterilerek görsel olarak desteklenmiştir. Doğal sayılarla bölme işlemine yönelik çizgi filmde kesite rastlanılmamıştır. Çizgi filmdeki karakterler matematiği sevdiğini ve kolay olduğunu, sayıların hayatın her anında olduğunu sık sık dile getirmektedir.

Anahtar kelimeler: Çizgi film, doğal sayılar ve işlem, matematik

Abstract

With the development of technology, the production of cartoons has become easier and the variety of cartoons has increased. Children can get access to cartoons via television or the internet whenever they want. Cartoons that are easy to access have an undeniable reality that affects children's lives. The purpose of this study was to define the content and teaching methods for natural numbers and operations in the Pırl Cartoon, which was broadcast on TRT Children's channel. For this purpose, the answers to the questions of which achievements about natural numbers and operations in the primary school curriculum from 1st grade to 4th grade are included in the Pırl cartoon, and how natural numbers and operations are taught in this cartoon were sought. In the research, case study design, one of the qualitative research methods, was preferred. In addition, document review was used to watch the videos and determine the achievements. Dedoose qualitative data analysis program was used for the detailed analysis of the videos. As a result of the research, it was seen that songs were used while natural numbers were given in the cartoon, and the numbers were supported visually by reflecting on the screen at the same time. There weren't any sections about division by natural numbers in the cartoon. The characters in the cartoon often express that they love mathematics, math is easy and that numbers are in every moment of life.

Keywords: Cartoon, natural numbers and operation, mathematics

¹Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, eposta: perinazbardakcioglu@gmail.com

²Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, eposta: erolduran@gmail.com

1.GİRİŞ

Dijital çağın sonuçları olarak herkesin elinde ve evinde telefon, tablet veya bilgisayar bulunmaktadır. Bu araçları kullanmayan ve bulundurmayan bireyler farklı karşılanmaktadır. Her ortamda yaygın olan bu araçlar ile çizgi filmlere erişimi kolaylaşmıştır. Erişimi kolay olan çizgi filmler birçok çocuğun hayatında önemli bir yer tutmaktadır. İzlediği çizgi filminden etkilenen çocuk, çizgi filmin içeriğini günlük hayatta kullanır; oyunlarında ve kullandığı kelimelerle hayatına dâhil eder. Bir anne kendisinin kullanmadığı bir kelimeyi, duyguyu veya ifadeyi çocuğundan duyunca şaşırır ve sorar. Bu ifadeyi nereden duydun, öğrendin? Çocuk çizgi filminden duyduğunu açıklar. Çizgi filmler çocukların hayatını etkileyen yadsınamaz bir gerçekliğe sahiptir.

Çizgi filmler hem öğretici hem de eğlendirici özellikleriyle dikkat çekmektedir. Son yıllarda tematik kanallarla birlikte çizgi film sektöründe eğitsel yönü olan çizgi filmler çoğalmıştır.

TDK (Türk Dil Kurumu, 2021)'ya göre çizgi filmi; bir konuyla alakalı karakterleri hareket ettirecek şekilde resimlendirilmesiyle oluşan sinema filmi olarak tanımlanmaktadır.

Çizgi filmlerin 4 temel yapısının olması gerekmektedir. İlk olarak, çocuğun bilişsel gelişimini destekleyici ve besleyici unsurlar taşınmalıdır. İkinci temel yapısı, çocuğun sosyal, dil ve duygusal gelişimine katkı sağlamalıdır. Üçüncü olarak, çocuğun sağlıklı bir biçimde cinsel rol kimliği geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Buna ek olarak çocukta süper güçler, mükemmeliyetçilik gibi yanlış algılar meydana getirmemelidir. Ayrıca çizgi film çocuğa hiçbir zarar vermemelidir (Solmuş, 2021,s. 5) Buna ek olarak çizgi filmlerin gizil gücü vardır. Bu gizil güç ile karmaşıklık aydınlığa kavuşturur, soyut alanı görselleştirerek temel bir öğretim sağlanabilir (Güler,2013, s. 210).

Solmuş (2021)'a göre çizgi filmleri içerdikleri özelliklere göre faydalı ve öğretici, zarar veren ve etkisiz olarak 3 farklı kategoriye ayırmıştır. Pırıl Çizgi Film de bu kategorilerden yararlı ve öğretici kategorisindedir.

Duman ve Koçtürk (2021)'e göre toplumsal cinsiyet rolleri açısından Pırıl Çizgi Filminin incelendiği çalışmada Pırıl'ın bazı tercihlerde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını içerdığı tespit edilmiştir. Toplumda bazı mesleklerin yalnızca erkeklerin yapabileceği işler olarak görüldüğü, kadınların sadece öğretmenlik ve ev hanımlığı yaptığı belirlenmiştir.

1. 2. Çizgi filmlerin eğitimde kullanımı

Klasik okul eğitiminde öğrencilerin zihinlerinde kavramlar sürekli tekrar edilerek kavram kargaşası oluşturduğu için öğrenciler eğitim öğretim ortamından sıkılmaktadır. Avrupa'da matematik müfredatı yönünden yoğun ülkelerden olan Sırbistan'da yapılan araştırmada Hilçenko (2012) çizgi filmlerin eğitim ve öğretim ortamını yenilediğini ve öğrencilerin motivasyonu artırdığını vurgulamıştır.

Türkiye'de çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Kaya ve Uzoğlu, 2020) çizgi filmlerle yapılan eğitimlerin öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği sonucuna erişilmiştir. (Abdüsselam, 2013; Aytan ve Tunçel, 2015; Ayvacı, Abdüsselam ve Abdüsselam, 2014; Çelik, 2015; Ekinci, 2017; Oruç ve Teymuroğlu, 2016; Özer, 2012; Ulaş Taraf, 2015)

Günbaş (2020) yaptığı araştırmaya göre çizgi filmlerin matematik eğitiminde ğretim çerçevesine dayalı matematiksel hikyeler olarak tasarlandıklarında problem çözme performanslarını destekleyebileceği ve geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Dalacosta vd. (2009) izgi filmlerin öğrencilerin zor bilim kavramlarını öğrenmeleri üzerinde destekleyici olabileceğini söylemektedir.

izgi filmler eğitimde kullanılmasıyla öğrencinin çabuk dikkatini eker ve öğrenciye mesajı iletmede yardımcı olurlar. (Dalacosta vd, 2011).

izgi filmler kullanılırken öğrenciler bu çizgi filmi neden izlediğini farkında olması ve günün kazanımıyla ne kadar ilişkili olduğunu bilmesi öğrenciye eğitim ğretim sürecinde katkı sağlar(Luccasen, Hammock ve Thomas, 2011).

izgi filmler pedagoğların, toplumbilimcilerin, öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının desteği sağlanarak oluşturulursa, eğitim ve öğretimde kullanılan çok yönlü bir araca dönüştürülebilir (Güler, 2013, 210)

1. 3. Araştırmanın nemi

İlkokul 1-4 matematik ğretim programı incelediğimizde her sınıf düzeyinde doğal sayılar konusuna yarımından fazla zaman ayrıldığı görülmektedir. Doğal sayılar ve işlem, matematik programında yoğunluğu fazla olan bir öğrenme alanıdır.

Ayrıca doğal sayı kavramında en kritik dönem okul öncesi dönemden 3.sınıfa kadar olan dönemdir. Bu dönemde yapılan etkinlikler öğrencilerin doğal sayı ve kavramlarını anlamalarını geliştirecek hem de kendi hesaplama yöntemlerini keşfederken sağlam bir temel oluşturacaktır (Van De Walle, Karp ve Bay Williams, 2014). Doğal sayılar ve işlem öğrenme alanı, ilkokul ğrencilerinin ilgisini çeken, vaktini harcadığı bir etkinlik ile kazandırmak mümkün gözükebilir.

İlkokul ğrencilerinin çizgi film seyretmeye oyun ve diğer aktivitelere daha fazla vakit ayırdıkları bilinmektedir (zdemir ve Ramazan, 2012). Çocuklar tarafından sevilen ve izlerken de eğlendiren çizgi filmlerin, matematik dersinde temel konulardan olan doğal sayıların ğretiminde kullanılması araştırmacı tarafından merak konusu olmuştur. Bu amaçla matematik ğretiminde ilkokul öğrencilerine gelişim özelliklerine uygun, özelliklerine ve içeriğine göre yararlı ve eğitici olduğu düşünülen, öğrenciler tarafından izlenen Pırıl izgi Filmi doğal sayılar ile ilgili bölümlerinin incelemeye uygun olduğu dşnlmştir.

1. 4. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, TRT ocukta yayımlanan Pırıl adlı çizgi filmde geçen “doğal sayılar ve işlem” içeriklerinin ve ğretim usullerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır. Pırıl izgi filminde,

- Doğal sayılar ile ilgili ilkokul 1-4 matematik ğretim programındaki hangi kazanımlara yer verilmiştir?

- Doğal sayılar nasıl öğretilmektedir?

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma modeli

Bu araştırmada, TRT ocuk Kanalı’nda ilkokul öğrencilerine yönelik olarak oluşturulan Pırıl izgi filminde yer alan doğal sayılar öğretimiyle ilgili ilkokul 1- 4 matematik ğretim

programında yer alan kazanımların tespit edilmesi ve doğal sayıların öğretimini nasıl gerçekleştiğini amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bir sosyal olayı doğal ortam içerisinde betimleyen nitel araştırmalar; niçin, nasıl ve ne şekilde gibi olayın arkasındaki nedenleri açıklamaya çalışır (Baltacı, 2019). Ayrıca bu çalışmada derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla durum deseni tercih edilmiştir.

2. 2. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci

Araştırmanın verilerini TRT Çocuk Kanalı'nda yer alan Pırıl çizgi filminin 48 bölümü oluşturmaktadır. Araştırmada Pırıl çizgi filminin 48 bölümü iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Matematikte doğal sayılar öğretimine yönelik 14 bölüm tespit edilmiştir. Tablo 1'de Doğal sayıların öğretimine yönelik tespit edilen bölümlerin listesi ve süreleri de verilmiştir.

Tablo 1. Doğal Sayıların Öğretimine Yönelik Tespit Edilen Bölümlerin Listesi ve Süreleri

Pırıl	Uzay'ın Doğum Günü Şifreleri	15:06
Pırıl	Sıfır'ın Hikâyesi	16:02
Pırıl	Nazlı'nın Şaşırtan Yeteneği	14:55
Pırıl	Sıranı Geç ve Sıranı Bekle	13:03
Pırıl	Uzay'ın Toplama Makinesi	12:59
Pırıl	İki Basamaklı Pinpon Topları	11:43
Pırıl	Onluğa Yuvarlama	13:10
Pırıl	Romen rakamlarının peşinde	13:40
Pırıl	Dönen Salıncak	13:14
Pırıl	Şifreli Günlük	13:04
Pırıl	Tartamazsan İslanırsın	14:53
Pırıl	Evde Spor	11:37
Pırıl	Matematiğe Bir Bak	12:13
Pırıl	Örüntüler	14:03

2.3.Geçerlilik-Güvenilirlik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla belirlenen 14 bölüm bir matematik öğretmeni ve bir sınıf öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak izlenmiştir. Doğru ve ayrıntılı değerlendirebilmek için bölümler yazılı metin haline getirilerek ilkokul 1-4 matematik öğretim programında yer alan kazanımlarla eşleştirilmiştir.

2.4.Verii analizi

Videoların izlenmesi ve ilkokul matematik öğretim programı kazanımlarını analiz etmek amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizi, elektronik ve basılı gereçler olmak üzere bütün dokümanların derinlemesine sistemli incelenmesi yoludur. Bu araştırmada veriler analiz edilirken Dedoose nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Bu programa 14 video yüklenmiştir. İlkokul matematik programında doğal sayılar konusuyla ilgili kazanımlarla eşleşen bölümler işaretlenerek temalar ve alt temalar

oluşturulmuştur. Seçilen bölümlerle ilkokul matematik ğretim programı kazanımlarını değerlendirmek için veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz, nitel verilerin işlenmesinden önce belirlenmiş sınırlara bağlı kalarak bulguların tespit edilmesi, tespit edilen bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yöntemidir (Yıldırım ve şimşek 2011). ‘TRT ocuk - Pırıl izgi filminde doğal sayılar nasıl öğretilmektedir?’ alt amacına yönelik içerik analizi kullanılmıştır. Ierik analizinde temel hedef, toplanan verileri açıklayabilecek görüşlere ve bağlantılara ulaşmaktır.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu alışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. ‘‘Pırıl izgi Filminde Doğal Sayıların ğretimi’’ başlıklı araştırmada kamuya açık bir kaynak olan TRT ocuk Pırıl izgi filmi incelenerek *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bulgular alt problem sırası dikkate alınarak açıklanmıştır.

3.1. Birinci alt Probleme ilişkin bulgular

Araştırmanı birinci problemi olan ‘‘Pırıl izgi filminde, doğal sayılar ile ilgili ilkokul 1-4 matematik ğretim programındaki hangi kazanımlara yer verilmiştir?’’ sorusunun cevabı Tablo 2 ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2. Doğal sayılar ile ilgili çizgi film bölümleri ve oluşan temalar

	Pırlı - Şifreli Gümlük	Pırlı - Uzay'ın Toplama Makinesi	Pırlı - Tartamazsan İslanrsın	Pırlı - Sıraya Geç ve Sıramı Bekle	Pırlı-Uzayın Doğum Günü şifreleri	Pırlı-Nazlı'nın Şaşırtaın İşlem yeteneği	Pırlı-Evde spor	Pırlı-Örüntüler	Pırlı-Sıfırın hikâyesi	Pırlı-Romen rakamlarının peşinde	Pırlı-Onluğa yuvarlama	Pırlı-Matematiğe bir bak	Pırlı-iki basamaklı pinpon topları	Pırlı-Dönen salıncak	TOPLAM
DOĞAL SAYILAR															
1'er ve 2'şer geriye sayma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
1'er,5'er ve 10'ar ileriye sayma	0	1	0	1	0	0	11	0	0	0	1	3	1	1	19
3 basamaklı doğal sayıları okur ve yazar	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
En yakın onluğa yuvarlama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
Nesne sayısını belirler rakamla yazar	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Romen rakamlarını okur ve yazar.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Sayıları onluk ve birliklere ayırma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Sayıları sıra bildirmek için kullanır	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Sayıların basamak değeri	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Sayıların basamakları ve adları	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	5	0	7
Tek ve çift doğal sayıları kavrar.	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Örüntüler	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	4
DOĞAL SAYILARIN ÖNEMİ															
Sayıların ortaya çıkışı	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Sayıların önemi	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
DOĞAL SAYILARLA TOPLAMA															
Toplama işlemi yapar.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Toplama işleminin anlamını kavrar	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Toplama işleminde 0'ın etkisi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
DOĞAL SAYILARLA ÇARPMA															
Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar.	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	4
Kısa yoldan 10,100 ile çarpma	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Çarpma işleminde 0'ın etkisi	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
DOĞAL SAYILARLA ÇIKARMA															
Zihinden çıkarma işlemi yapar.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Çıkarma işlemi gerektiren problemler	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Çıkarma işlemini yapar.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Çıkarma işleminin anlamını kavrar.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Eşitlikte verilmeyeni bulma	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
TOPLAM	4	4	4	4	7	6	11	3	4	2	5	5	10	9	0

Yukarıdaki tablo Dedoose nitel veri analiz programından elde edilmiştir.

Tablo 3 Çizgi Film Bölümlerinin Dakikalarıyla Eşleşen Tema ve Kazanımlar			
Tema	Alt tema	Kazanımlar	Çizgi film bölümleri/dakikalar
DOĞAL SAYILAR	1'er ve 2'şer geriye sayma	M.1.1.1.4. 20'ye kadar(20 dahil)ikişer ileriye, birer ikişer geriye sayar	Pırıl-Dönen salıncak (09:47-10:09)
	1'er,5'şer ve 10'ar ritmik sayma	M.1.1.1.3. 100'e kadar (100 dahil)ileriye doğru birer, beşer ve onar ritmik sayar.	Pırıl-Uzay'ın Toplama Makinesi(09:21-10:20) Pırıl-Sıraya Geç ve Sıranı Bekle(08:09-09:03) Pırıl-Evde spor-(04:41-09:41) Pırıl-Onluğa yuvarlama(08:01-08:30) Pırıl-Matematiğe bir bak(08:55-10:04) Pırıl-İki basamaklı pinpon topları(07:04-07:34) Pırıl-Dönen salıncak (09:17-09:32)
	3 basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.	M.3.1.1.1. Üç basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.	Pırıl- Uzayın Doğum Günü şifreleri(09:26-09:41) (10:01-10:41)
	En yakın onluğa yuvarlama: M.2.1.1.8. 100'den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler.		Pırıl-Onluğa yuvarlama(03:23-03:40), Pırıl-Onluğa yuvarlama(08:26-08:30) Pırıl-Onluğa yuvarlama (10:18-10:40)
	Nesne sayısını belirler rakamla yazar:	M.1.1.1.2. Nesne sayısı 20'ye kadar (20dahil)olan bir topluluktaki nesne sayısını belirler ve rakamla yazar	Pırıl-Şifreli günlük (07:55-08:26) Pırıl-Uzayın toplama makinesi(09:45-09:54) Pırıl-Matematiğe bir bak(09:10-09:20)
	Romen rakamlarını okur ve yazar.	M.3.1.1.10. 20'ye kadar olan Romen rakamlarını okur ve yazar.	Pırıl-Romen rakamlarının peşinde(11:30-12:10)
	Sayıları onluk ve birliklere ayırma	M.1.1.1.7. Miktarı 10 ile 20 arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak gösterir, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar ve okur.	Pırıl-iki basamaklı pinpon topları(09:08-09:36) Pırıl-iki basamaklı pinpon topları(10:08-11:04)
DOĞAL SAYILAR	Sayıları sıra bildirmek için kullanır.	M.1.1.1.8.20'ye kadar olan sayıları sıra bildirmek amacıyla kullanır.	Pırıl-Şifreli günlük(07:52-09:35) Pırıl-Sıraya Geç ve Sıranı Bekle(13:50-14:29)
	Sayıların basamak değerleri	M.2.1.1.4.100'den küçük doğal sayıların basamak adlarının modeller üzerinde adlandırır.	Pırıl-İki basamaklı pinpon topları(09:08-10:06)
	Sayıların basamak ve adları	basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir.	Pırıl- Uzayın Doğum Günü şifreleri(09:45-10:02) Pırıl-İki basamaklı pinpon topları(08:03-10:06) Pırıl-Onluğa yuvarlama(07:21-07:56)
	Tek ve çift sayıları kavrar.	M.3.1.1.8.Tek ve çift doğal sayıları kavrar.	Pırıl- Uzayın Doğum Günü şifreleri(07:10-10:55) Pırıl-Şifreli günlük (08:47-09:35)
	Örüntüler	M.2.1.1.6.Aralarındaki fark sabit olan sayı örüntülerini tanıır, örüntünün kuralını bulur ve eksik bırakılan ögeyi belirleyerek örüntüyü tamamlar.	Pırıl-Örüntüler (06:38-13:16)
DOĞAL SAYILARDA TOPLAMA	Toplama işlemi yapar.	M.1.1.2.2.Toplamaları 20'ye kadar olan doğal sayılarla toplama işlemi yapar.	Pırıl-Tartamazsan İslanırısın(11:41-11:55)
	Toplama işleminin anlamını kavrar.	M.1.1.2.1.Toplama işleminin anlamı kavrar.	Pırıl-Uzayın toplama makinesi(08:45-09:05) Pırıl-Uzay'ın Toplama Makinesi(09:21-10:20)

	Toplama işleminde 0'ın etkisi	M.1.1.2.2.Toplama işleminde 0'ın etkisi açıklanır.	Pırıl-Sıfırın hikâyesi(11:14-12:27)
DOĞAL SAYILARLA ÇARPMA	Çarpma işlemini yapar.	M.2.1.4.2.10'a kadar olan sayıları 1, 2,3,4 ve 5 ile çarpar.	Pırıl-Nazlı'nın Şaşırta işlem yeteneği(10:31-11:13) Pırıl-Döner salıncak(09:40-09:56)
	Kısa yoldan 10,100 ile çarpma	M.3.1.4.4.10 ve 100 ile kısa yoldan çarpma işlemi yapar.	Pırıl-Nazlı'nın Şaşırta işlem yeteneği(11:51-12:06)
	Çarpma işleminde 0'ın etkisi	M.2.1.4.2.Çarpma işleminde 1 ve 0'ın etkisi açıklanır.	Pırıl-Sıfırın hikâyesi(08:41-09:21)(12:26-13:21)
DOĞAL SAYILARLA ÇIKARMA	Zihinden çıkarma işlemi yapar.	M.1.1.3.3.Doğal sayılarla zihinden çıkarma işlemi yapar.	Pırıl-Döner salıncak(08:53-09:14) Pırıl-Döner salıncak(09:40-09:56)
	Çıkarma işlemi gerektiren problemler	M.1.1.3.4.Doğal sayılarla çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.	Pırıl-Sıraya Geç ve Sıranı Bekle(08:59-09:36)
	Çıkarma işlemi yapar.	M.1.1.3.2.20'ye kadar olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar.	Pırıl-Döner salıncak(08:53-09:14) Pırıl-Döner salıncak(09:40-09:56)
	Çıkarma işleminin anlamını kavrar.	M.1.1.3.1.Çıkarma işleminin anlamını kavrar.	Pırıl-Sıraya Geç ve Sıranı Bekle(08:59-09:36) Pırıl-Döner salıncak(09:30-09:47) Pırıl-Döner salıncak(08:37-08:55)
	Eşitlikte verilmeyeni bulma	M.4.1.5.7.Aralarında eşitlik durumu olan iki matematiksel ifadede birinde verilmeyen değeri belirler ve eşitliğin sağlandığını açıklar.	Pırıl-Tartamazsan İslanırısın (07:45-8:34) Pırıl-Tartamazsan İslanırısın(11:34-12:01) Pırıl-Tartamazsan İslanırısın(12:59-13:47)

1.Amaç ile ilgili yorumlar

Çizgi filmin bölümlerinde yer alan doğal sayıların ortaya çıkışı ve önemi ile ilkökul matematik programında bir kazanımla eşleştirilememiştir. Çünkü ilkökul matematik programında doğal sayıların önemini anlatan bir kazanım ifadesi yer almamaktadır. Ancak çizgi filmin bu kesitleri doğal sayıların hayatımızda ne kadar önemli olduğunu ve nasıl ortaya çıktığını hikâye yoluyla anlatarak doğal sayıları neden öğrenmemizin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Doğal sayıların gelişimi ve ortaya çıkışı güzel bir üslupla anlatılmıştır. Küçük yaşlarda öğrencilere üst bir düzeyde anlatmak yerine onların dünyasına çizgi filmlerle girmek eğlenceli ve dikkat çekici olabilir.

Resim 1. Pırıl-Sıfırın Hikâyesi-Doğal Sayıların Ortaya Çıkışı (05:04)



Doğal sayıların ortaya çıkışı ve önemi teması dışındaki diğer bütün temalar ilkökul matematik programındaki kazanımlarla eşleştirilmiştir.

Çizgi filmin bölümleri incelendiğinde doğal sayılarla bölme işlemine yönelik bir kesit tespit edilmemiştir. Öğrencilerin en çok güçlük yaşadıkları işlem bölme işlemi olduğu bilinmektedir (Albayrak ve Şimşek, 2017). Ayvaz (2010)'a göre de bölme işleminin anlamı ve işlem tekniği bakımından öğrencilere en zor görüneni olarak ifade etmektedir. Anlaşılması kolay olmayan bölme işleminin öğretime yönelik daha fazla etkinlik, içerik ve çizgi film gerekmektedir.

Matematik ön koşul öğrenmelerin en güçlü olduğu alandır. (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Bu bilgiye göre bölme işleminde ön koşul olan toplama, çıkarma ve çarpma yönelik yeterli düzeyde ve sayıda örnek bulunmamaktadır. Dedoose program analizine göre toplam 66 alıntı belirlenmiştir. Örneğin çizgi filmde geçen ritmik saymalar düşünüldüğünde çoğunluğunun 1'er ritmik sayma olduğu sadece bir çizgi film bölümünün kesitinde 10'ar ritmik sayma tespit edilmiştir. Öğrencilerin ritmik saymalara yönelik çeşitlendirerek çizgi film içeriği hazırlanması daha faydalı olacaktır.

2.Amaç ile ilgili bulgular ve yorumlar

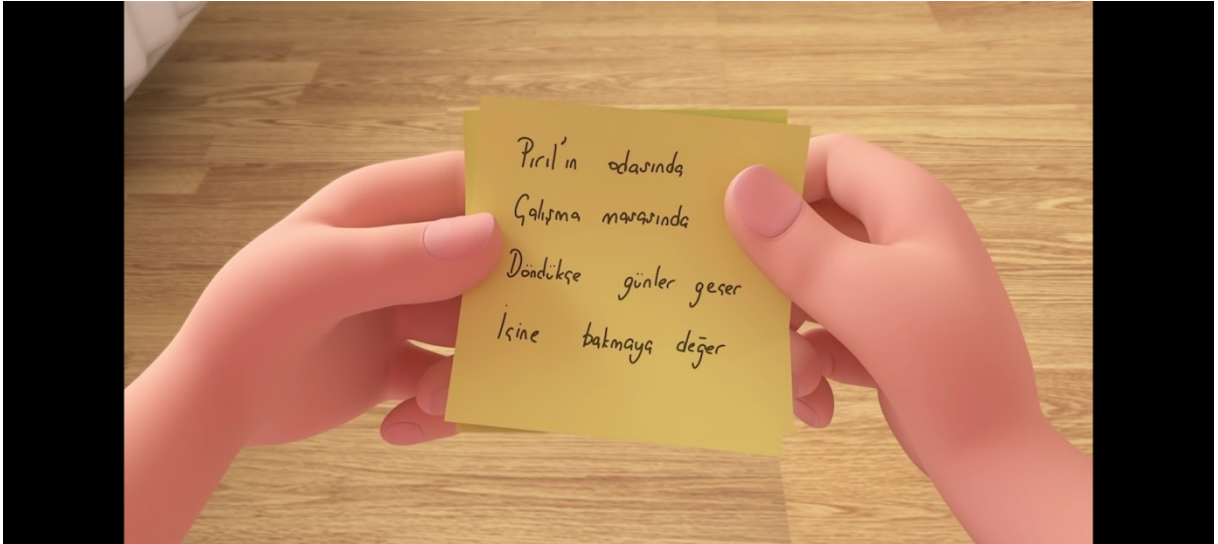
Pırıl Onluğa yuvarlama ve Uzay'ın toplama makinesi bölümlerinde arkadaşlarıyla bir makine tasarlamış bu makineler üzerinde işlem yaparak öğrenmişlerdir.

Resim 2. Pırıl - Onluğa Yuvarlama-Onluğa Yuvarlama Makinesi (09:13)



Uzay'ın doğum günü şifreleri bölümünde annesi ve babası kğıtlara bilmece yazarak şifreleri çözmeleri isterler.  basamaklı en küçük tek doğal sayıyı ve  basamaklı en büyük çift doğal sayıyı bulmalarını ister.

Resim 3. Pırıl-Uzayın Doğum Günü Şifreleri –Bilmece (05:52)



Matematiğe bir bak, Sıfırın hikâyesi bölümlerinde şarkılar ile ğretim yapılmıştır. Pırıl şarkı söylerken aynı zamanda dans etmektedir.

Resim 4. Pırıl-Matematiğe bir bak-Matematiğe Bir Bak Şarkısı-(09:00)



Her bölümde geçen sayılar söylenirken aynı zamanda söylenen sayılar ekranda gösterilerek sayıların sembolleri desteklenmiştir.

Resim 5. Pırıl –Evde spor- Ritmik Sayma (07:47)



Resim 6. Pırıl- İki Basamaklı Pinpon Topları (03:16)- İpek öğretmen öğrencilerine araştırma ödevi veriyor.



Birçok bölümde İpek öğretmen öğrencilerine araştırma ödevi verir. Pırıl ve arkadaşları kendi aralarında ya da ailelerine danışarak araştırma yaparlar.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Pırıl Çizgi Filminde, doğal sayılar ile ilgili ilkököl 1-4 matematik öğretim programındaki hangi kazanımlara yer verilmiştir?” sorusu ele alındığında ilkököl matematik öğretim programında yer alan doğal sayılar, doğal sayılarla toplama işlemi, doğal sayılarla çıkarma işlemi ve doğal sayılar çarpma işlemi öğrenme alanlarında birçok kazanıma yer verildiği görülmüştür. Ancak doğal sayılarla bölme işlemi öğrenme alanındaki kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. Öğrencilerin en çok güçlük yaşadıkları işlem bölme işlemi olduğu bilinmektedir (Albayrak ve Şimşek,2017). Oral(2020) 5.sınıf öğrencilerinin doğal sayılarla bölme işleminde yaşadığı zorluklar ve bu zorlukların nedenleri adlı çalışmasında öğrencilerin bölme işlemi ile yeterli işlemsel bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayvaz (2010)’a göre de bölme işleminin anlamı ve işlem tekniği bakımından öğrencilere en zor görüneni olarak ifade etmektedir. Varol ve Kubanç (2015)’a göre bölme işleminde zorluk yaşamalarının en büyük nedenlerinden biri de toplama, çıkarma ve çarpma işlemine ait kuralları birbirine karıştırmalarıdır.

Çizgi filmlerde doğal sayıların ortaya çıkışı ve önemi gibi kazanımlarla eşleşmeyen kesitler de mevcuttur. Bu kesitler matematik tarihi içerisinde değerlendirilebilir. Ersoy ve Öksüz, (2016) matematik tarihi kullanılarak ilkököl 4.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada matematik tarihinin başarıyı ve motivasyonu artırdığı ayrıca kalıcılığı desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Aristonun ” Herhangi bir şeyi anlamak istiyorsan, onun başlangıcını ve gelişim sürecini araştırman yeterlidir” (Panasuk ve Hortun, 2013, Akt: Tan Şişman ve Gençkaya, 2021) sözünden hareketle matematiğin ortaya çıkışı ve gelişiminin yansıtılması faydalı olabilir. Araştırmanın ikinci alt amacı olan ‘Doğal sayılar nasıl öğretilmektedir?’ sorusu ele alındığında doğal sayılar öğretilirken birçok farklı yönden yöntem ve etkinlik kullanılmıştır. Çizgi filmlerde şarkı söylenmiş, şarkı söylenirken geçen sayılar görsel olarak ekranda belirtilmiştir. Ayrıca çizgi filmlerdeki karakterler sık sık matematiği sevdiğini ve kolay olduğunu, sayıların hayatın her anında olduğu belirterek çocukların gelişimi duyuşsal ve tutum olarak desteklenmektedir.

Doğal sayılar öğretilirken Pırıl çizgi filminde çok yönlü okuryazarlık kuramının kullanıldığını söyleyebiliriz. Çok yönlü okuryazarlık; bireylerin günlük yaşamında iletişim sağlarken çeşitli işaret düzenlemelerini ve farklı modları (ses yüksekliği, ses tonu, jest ve mimikler, vücut

duruğu, vb.)tercih etmektedirler. Bütün bu bahsettiklerimiz insanın karşısındaki bireyi anlamlandırmasına aynı anda katkıda bulunurlar (Kargin, 2021). Pırıl çizgi filminde de doğal sayılar verilirken bir çok farklı mod kullanılmıştır. TRT Çocuk Pırıl çizgi filminin Sıfırın hikayesi (süre 13:53) bölümünü örneğini inceleyecek olursak sınıf ortamında İpek öğretmen öğrencilerine ödev verir. Matematikte sıfırın etkisine dair bir hikâye yazmalarını ister. Öğrenciler düşünmeye başlar. Kendi aralarında beyin fırtınası yaparlar. Birbiriyle konuşmaları ve hayalleri görsel olarak çizgi filmde desteklenmektedir. Okuldan sonra eve dönen Pırıl ödevinin konusunu annesi ve babasıyla paylaşır. Babası maymun şeklindeki fırın eldivenini eline alır. (08:23) Şu benzetmeyi yapar ile sıfırın iştahlı bir maymun gibi olduğunu sayılarla çarpılınca tüm sayıları yutacağından bahseder. Bunu bir şarkıyla söylemeye başlar. Şarkının sözleri şöyledir:

“Çarpma işleminde sayıları görürse, çok iştahlı bu maymun yer önüne ne gelse, bir sayıyı 0’la çarpıyorsan unutma, 0 sayıyı yutar hepsini 0 yapar.’(TRT Çocuk Pırıl Çizgi Filmi)

Resim 7. Pırıl Sıfırın hikâyesi -iştahlı maymun şarkısı(08:23)



4.1. Öneriler

-Pırıl çizgi filminde öğrencilerinde zorlandığı öğrenme alanı olan doğal sayılarla bölme işlemine değinilen bölümlere yer verilebilir.

-Pırıl karakterinin TRT çocuk kitaplık uygulamasında Sıfırın hikâyesi, Romen rakamlarının peşinde ve Uzay’ın doğum günü şifreleri dijital etkileşimli kitapları mevcuttur. Ücretsiz olarak kullanılabilir. Pırıl çizgi filmleri ve dijital etkileşimli kitapları arasındaki farklar hangisinin doğal sayıların öğretiminde daha etkili olacağı öğrencilerle deneysel bir çalışma yapılarak araştırılabilir.

-Çizgi filmlerin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik daha çok araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abdüselam, Z. (2013). *Çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: kuvveti keşfedelim örneği*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Albayrak, M. & Şimşek, M. (2017). Yetişkinlerin davranışlarını değiştirmenin güçlüğü: Bölme örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 184-198.

- Aytan, N., & Tunçel, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı. *International Journal of Languages Education And Teaching*, 3(2), 235-246.
- Ayvacı, Ş. H., Abdüsselam, Z., & Abdüsselam, M. S. (2012). Animasyon destekli çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: 6. sınıf kuvveti keşfedelim konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 182-190.
- Ayvaz, A. (2010). *4. sınıf matematik dersi bölme işlemi alt öğrenme alanının edebi ürünlerle işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt 5, Sayı 2, Sayfa 368-388.
- Çelik, S.Ö. (2015). *7.Sınıf basit makineler konusunun film ve çizgi filmler ile öğretimin tutuma ve akademik başarıya etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Dalacosta K. ,Kamariotaki-Paparrigopoulou M., Palyvos J.A. & Spyrellis N. (2009). Multimedia application with animated cartoons for teaching science in elementary education. *Computers & Education* 52 (2009) 741–748.
- Dalacosta K. , Paparrigopoulou-Kamariotaki M. & Pavlatou E. A. (2011). Can we assess pupil's science knowledge with animated cartoons? *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) 3272–3276.
- Duman, A. E., & Koçtürk, N. (2021) .Yerli Yapım Bir Çizgi Filmin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi: Pırıl. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (Toplum & Siyaset), 83-92. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.819889>
- Ekinci, M. (2017). *Altyazılı animasyon filmlerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlenme becerileri üzerindeki etkisi (İngilizce)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ersoy, E. & Öksüz C. (2016). İlkokul 4. sınıflarda Matematik Tarihi kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri. *İlköğretim online*.15(2), 408-420.
- Güler D. A. (2013). Soyutun somutlaştırılması: çizgi filmlerin kültürel işlevleri. *1.Türkiye Çocuk Ve Medya Kongresinde Sunulan Bildiri*. Çocuk vakfı İstanbul.
- Günbaş, N. (2020). Students Solve Mathematics Word Problems in Animated Cartoons. *Malaysian Online Journal of Educational Technology. MOJET* , 8(2). <http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2020.02.004>
- Hilçenko, S. (2012) Watching cartoons, and yet learning maths! *Media, culture and public relations*, 3, 1, 53-57.
- Kargın, T. (2021). Dijital çağ için okuryazarlık kuramları: sosyal, eleştirel, çok yönlü, mekânsal, materyal ve duyuşsal bakış açıları. Kitap kritiği. *Avrasya dil eğitimi ve araştırmaları dergisi*,2021,5(2),128-131.
- Kaya, Z. ve Uzoğlu, M. (2020). Çizgi filmlerin eğitim alanında kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*. doi: 10.26466/opus.803593
- Luccasen, R. A. , Hammock M. & Thomas M. K. (2011). *The American economist* Vol. 56, No. 1 (Spring 2011).

- Oruç, Ő. & Teymuroğlu, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi film kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 92-106.
- Oral, N. (2020). *5. sınıf öğrencilerinin doğal sayılarla bölme işleminde yaşadığı zorluklar ve bu zorlukların nedenleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, A. A. & Ramazan O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 35(35), 157-173.
- Özer, Ö. (2015). *İki bin sonrası sinemalarda gösterilen çizgi filmlerin okul öncesinde kazandırılması gereken değerler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Solmuş, T. (2021). *Çocuk psikolojisi çizgi ve animasyon filmler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tan Şişman, G.& Gençkaya, Ő. (2021). Matematik tarihinin öğrenme ve öğretmen sürecinde kullanılmasına yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 230, (359-384).
- TDK (2021). <https://sozluk.gov.tr/> internet sitesinden 28/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ulaş Taraf, H. (2015). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerine İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi film kullanımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van De Walle, J. A. , Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2014). Çeviri ed. Durmuş, S. *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Ankara: Nobel yayınları .
- Varol F. & Kubanç Y. (2015). Öğrencilerin bölme işlemi gerektiren aritmetik sözel problemlerde yaşadığı zorlukların incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 99-123. doi: 10.7822/omuefd.34.1.6

Araştırma Makalesi/Research Article

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Finansal Tutumlarına ve Bilgi Düzeylerine Etkisi*The Effect of a Flipped Learning Model on Students' Financial Attitudes and Knowledge Levels in Primary School Social Studies*Soner ALADAĞ¹ & Gamze KAYA²

Geliş/Received:22.08.2022

Kabul/Accepted:07.11.2022

Öz

Bu araştırmada, ilkokul sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin finansal tutumlarına ve bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel yöntemler araştırması olarak tasarlanmış olup öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen devlet okulunda 4. sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kılcan ve Ergür (2019) tarafından geliştirilen "Finansal Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ölçekler deney ve kontrol grubundaki öğrencilere öntest olarak uygulanmıştır. Öntest sonrasında deney grubunda sosyal bilgiler dersi, ters yüz öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan ders planları ile araştırmacı tarafından yürütülürken, kontrol grubunda Sosyal Bilgiler dersi sınıf öğretmeni tarafından var olan normal sürece göre yürütülmüştür. 5 haftalık uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol gruplarına sontest uygulanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde ise karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde, ters yüz öğrenme modelinin, finansal tutum ve bilgi düzeyini artırmada, var olan sürece göre işlenen Sosyal Bilgiler dersinden daha başarılı olduğu, deney grubu öğrencilerinin finansal tutum ve bilgi düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin finansal tutum ve bilgi düzeylerine göre daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ters yüz öğrenme modeli, finansal tutum, finansal bilgi

Abstract

In this study, it was aimed to examine in primary school Social Studies the effect of financial attitudes and knowledge levels by flipped learning model on the students in primary course. The research was designed as a quantitative method and used a quasi-experimental design with a control group with pretest-posttest. The study group for the research consists of 45 students studying in the 4th grade at the public school, as determined by the convenient sampling method. In the research, "Financial Attitude Scale" and "Financial Literacy Knowledge Level" developed by Kılcan and Ergür (2019) were used as data collection tools and the scales were applied to the students in the experimental and control groups as a pre-test. Following the pretest, the researcher taught the Social Studies course in the experimental group using lesson plans prepared in accordance with the flipped learning model, while the teacher taught the Social Studies course in the control group using the normal classroom process. At the end of the 5-week implementation period, the posttest was applied to the experimental and control groups. In the analysis of the data collected in the study, two-factor ANOVA was used for mixed measurements. Finally, the results were compared between

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Aydın, Türkiye, soneraladag@yahoo.com ORCID ID: 0000-0002-8665-785X

²Yüksek lisans öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bölümü, Aydın, Türkiye, gamzekaya.1117@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-5417-1863

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Aladağ, S. & Kaya, G. (2022). İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Finansal Tutumlarına ve Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 289-303.

the control and experimental groups. As a result, the flipped learning model was more successful in the experimental group for increasing the level of financial attitude and knowledge compared with the control group.

Keywords: *Social studies, flipped learning model, financial attitude, financial knowledge*

1. GİRİŞ

Toplumun her kesimini ilgilendiren ve her geçen gün önemi biraz daha artan finansal okuryazarlık, bireylere erken yaşlarda verilmesi gereken bir eğitim olmakla beraber temel eğitimde kazandırılması amaçlanan bir beceri olarak da karşımıza çıkmaktadır (Alkaya & Yağlı, 2015; Güvenç, 2017). Çocukların ileriye dönük aldıkları kararlarda daha bilinçli davranışlarda bulunmasına yardımcı olan finansal okuryazarlık, çocukların gelecek ile ilgili güven duygusunun ve sorumluluk alma bilincinin gelişmesinde destekleyici olduğu düşünülmektedir (Kakilli Acaravcı & Bediroğlu, 2019).

Finansal okuryazarlık, bireyin parayı kullanırken bilinçli kararlar alabilme ve etkili biçimde yönetebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Hung vd., 2009). Finansal okuryazar bir bireyden beklenen davranışlar, temel düzeyde finansal bilgiye sahip olmak ve bu bilgiyi kullanmak, finansal bilgi ve becerilere diğer bireylere aktarabilecek kadar hâkim olmak, günlük hayatta karşılaşılan finansal problemleri çözebilmek, para yönetimi ile kısa ve uzun vadeli planlar yapabilmek, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak bütçe oluşturabilmek şeklinde ifade edilmektedir (Er vd., 2014; Satoğlu, 2014; Yardımcıoğlu & Yörük, 2016). Finansal okuryazarlık becerisinin erken yaşlarda kazandırılması, çocukların gelecekte üretici, tüketici ve daha birçok rolde bulunarak, ekonomi alanında donanımlı bir vatandaş olması için gereklilik arz etmektedir (Akhan, 2013). Bireyi ve bireyin çevresi ile etkileşimlerini konu alan ve etkili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler dersi, 2018 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programına dahil edilen finansal okuryazarlık becerisini öğrencilere kazandırılması amaçlanan bir alan olarak görmektedir Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yalçınkaya & Er, 2019). Çelik (1994), eğitimin bir şekillendirme süreci olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda toplum, yetiştirdiği bireylerin nitelikli eğitimler almasına önem vermekte ve bilgi seviyesi yüksek, donanımlı vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Zarrillo (2008), Sosyal Bilgiler dersinin zamanla sınırlandırılmasının mümkün olmadığını vurgulayarak, bireylerin geçmişteki, bugündeki ve gelecekteki yaşantılar ile ilgili bilgi sahibi olmasına imkân veren ve merkezinde insan olan bir çalışma alanı olduğunu belirtmektedir.

Sosyal Bilgiler, bireye toplumu ve sosyal hayatı tanıtan, bireye toplumsal bilinç kazandıran ve bireyin kendisine ve çevresine yönelik sahip olduğu sorumluluk duygusunu geliştiren bir ders olarak görülmektedir (Karasu-Avcı & İbret, 2018). Ayrıca Ünlüer (2021) tarafından Sosyal Bilgiler dersi, kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve değerler ile toplum için etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan önemli bir ders olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla temel eğitimde verilen bu ders kapsamında çocukların, çağın ve toplumun gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve becerileri kazanması, sahip olduğu bilgiyi etkili ve aktif bir şekilde kullanması amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarının incelendiği araştırmalarda, öğrencilere göre dersin öğrenmesi zor konular içermesi sebebiyle konulara ilişkin bilgileri ezberlemek durumunda kaldıkları belirtilmektedir (Alkıs & Gulec, 2006). Ders anlatım sürecinde öğretmenin aktif, öğrencinin arka planda olduğu öğretim sürecinde, öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumsuz olduğu ve dersi sıkıcı olarak ifade ettikleri görülmektedir (Zhao & Hoge, 2005). Aynı zamanda araştırmacılar, teknolojik araçları aktif olarak

kullanan öğrencilerin, eğitsel amaçlar için teknolojilerden yeterince yararlanamadıkları ve bu noktada öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Thompston, 2013; Aktaran: Şahin, 2020).

Öğrenme, teknolojik araçlar aracılığıyla okul sınırlarını aşmaktadır (Şahin, 2020). Günümüzde öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirmek ve öğrencilerin daha aktif ve etkili biçimde öğrenmelerini sağlamak amacıyla Powtoon, Canva, Kahoot ve Edpuzzle gibi Web 2.0 araçlarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Web 2.0 terimi ilk olarak Tim O'Reilly tarafından 2005'te kullanılmaya başlanmıştır (Yalman & Başaran, 2018). Web 2.0 araçlarının birçok tanımı bulunmasıyla birlikte en genel tanımını McLoughlin ve Lee (2007), internet üzerinde kullanıcıların sadece tüketici konumunda olmadan içerik geliştirmesine de imkân sağlayan, aralarında iş birliği yapmasını destekleyen, bilgi ve fikirlerin paylaşımını vurgulayan bir web platformu olarak yapmaktadır. Çelik (2020), Web 2.0 araçlarının, zamana ve mekâna bağlı kalınmayan öğrenme ortamlarında öğrencilerin etkileşimli öğrenmesine fırsat sunduğundan bahsetmektedir. Bütün derslerde kolaylıkla kullanılabilen bu araçlar, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasına imkân sağlamaktadır. Öğretmenin Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırlayacağı eğitsel içeriğin, öğrenmeyi daha etkili hale getireceği ve öğrenmenin kalıcılığı olmasına fayda sağlayabileceği düşünülmektedir (Avcı & Atik, 2020).

Yaşam boyu öğrenme ile öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını gerekli gören anlayışın yaygınlaşmasıyla birlikte ücretsiz öğrenme ortamlarının sayısı artmaktadır. Aynı zamanda daha nitelikli bir öğrenim süreci için çeşitli araç gereçler ve öğretim modelleri de geliştirilmektedir. Bunlardan biri de ters yüz öğrenme modelidir. Öğrenmede teknolojiyi aktif kılan ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin evde ve okulda öğrenme sürecine aktif katılmalarına ortam oluşturmaktadır. Harmanlanmış öğrenme içerisinde bulunan ters yüz öğrenme modeli, teknolojinin ilerlemesi ve günümüzde yaşanan pandemi ile güncel bir eğitim anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ters yüz öğrenme modeli, uluslararası literatürde "*flipped learning*" ve "*flipped classroom*" (Bergman & Sams, 2012) olarak adlandırılmasına karşın, Türkiye'deki alan yazında çevrilmiş öğrenme (Topalak, 2016), dönüştürülmüş sınıf (Yıldız vd., 2017), ters yüz sınıf (Aydın, 2016; Çukurbaşı, 2016), ters çevrilmiş sınıf (Şenel, 2017), evde ders okulda ödev (Demiralay & Karataş, 2014), tersine sınıf (Boyras, 2014) ve ters yüz öğrenme (Görü Doğan, 2015) gibi farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan isimlendirmeler farklı olsa da öğrenme modeline ilişkin tanımlar ortak özellikler taşımaktadır. Ters yüz öğrenme ile ilgili tanımlar incelendiğinde Bergman ve Sams (2012), var olan yöntemlerde öğrencilerin evde yaptıkları ödevleri sınıfta, sınıfta gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin ise evde yapılması olarak, November ve Mull (2012), öğrencilerin evde konular hakkında ilgili videolar izleyerek ve araştırmalar yaparak etkinliklere katılmaları ve derse hazırlıklı gelmeleri olarak tanımlamaktadır. Türkiye'de de Demiralay ve Karataş (2014) tarafından yapılan tanımda ters yüz öğrenme modeli, geleneksel olarak sınıf içerisindeki etkinliklerin sınıf dışına, sınıf dışında gerçekleştirilen ev ödevi etkinliklerinin ise sınıf içine taşınması olarak tanımlanmaktadır. Ters yüz öğrenme, belli bir öğretime ilişkin öğrenme etkinliklerinin, öğrenme zamanının farklı bölümlerinde, çevrimiçi ortamlar dahil edilerek, sınıfta öğretmen gözetiminde, evde ise öğrenci sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir (Nayci, 2017). Dolayısıyla ters yüz öğrenme ile ilgili öğrencinin kendi öğrenmesinde aktif olduğu ve sorumluluk alma becerisinin gelişmesinde yardımcı olduğu söylenebilir.

Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmeye yönelik teknoloji kullanımının arttığı, akademik bilgi seviyelerinin yükseldiği ve ilgili derse yönelik tutumlarında ve motivasyonlarında olumlu yansımalar olduğu görülmektedir (Batdı, 2014; Güç, 2017; Jamaludin & Osman 2014; Kong, 2014; Önderöz-Gündoğan, 2021; Özudoğru & Çakır, 2020; Turan & Göktaş, 2015; Ünlütürk, 2022; Wiginton, 2013; Winter, 2018).

Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen derslerde, sınıfta yapılacak faaliyetler ve etkinlikler için dersten önce öğrenciler hazırlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler ders zamanında daha fazla etkinlik yapabilmektedir. Yoğun konu içeriğine sahip olan ve öğrencilerin olumsuz tutum geliştirdiği Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin uygulanması, dersin eğlenceli ve teknolojiyle iç içe olmasını sağlayarak, derse yönelik tutumları değiştireceği, öğrenci motivasyonunu artıracak ve öğrencilerin akademik bilgi seviyesinin yükselteceği düşünülmektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması ile ilgili yapılan araştırmalarda, Sosyal bilgiler dersi ezbere dayalı ve sıkıcı olmaktan çıkarılarak öğrencilerin bilgi düzeyini artıran, daha verimli ve eğlenceli bir ders olarak öğrencilerde uzun vadeli olumlu tutumlar oluşturduğu, aynı zamanda öğrencilerin teknolojiyi eğitimsel bir araç olarak kullandığı araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılmıştır (Bursa, 2019; Dursunlar, 2018; Erdoğan & Akbaba, 2019; Karaman & Aladağ, 2019; Köse, 2011; Nayci, 2017; Saritepeci, 2012; Şahin, 2021; Şengün, 2021; Uzun, 2019; Yıldız, 2011).

Bireylerin gelir, gider, bütçe kontrolü, tasarruf gibi konularda bilgi edinmeleri, finansal konularda doğru ve etkili kararlar almaları finansal okuryazarlık bilgi düzeylerine bağlıdır (Seyhan, 2020). Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında kazandırılmak istenen finansal okuryazarlık becerisi, öğrencilerin paralarını dikkatli kullanmaları, kumbara alışkanlığı edinmeleri, birikim yapmaları ve yeterli düzeyde tasarruf etmeleri için önemli görülmektedir.

Finansal okuryazarlık, her yaş grubunu içine alan ve her yaş grubu için önem arz eden bir kavramdır. Özellikle finansal okuryazarlık becerisinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması, çocukların geleceğe hazırlanırken daha bilinçli kararlar almalarına, güven ve sorumluluk duygularının gelişmesine fayda sağlamaktadır (APEC, 2014). Bu bağlamda ilkökul öğrencilerinin temel eğitimde finansal okuryazarlık becerisini kazanması ve finansal okuryazar olmaları önem taşımaktadır.

Bu araştırmada ilkökul Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modeli kullanılarak öğrencilerin finansal tutumlarının ve finansal okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi önemli görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde özellikle ilkökul düzeyinde finansal okuryazarlık becerisine ilişkin az sayıda çalışma olduğu görülmekle beraber ters yüz öğrenme modelinin finansal tutuma ve bilgi düzeyine etkisi ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada, ilkökul Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin finansal tutumlarına ve bilgi düzeylerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deneysel ve kontrol grubunun “Finansal Tutum Ölçeği” öntest-sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Deney ve kontrol grubunun “Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği” öntest-sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin finansal tutumlarına ve bilgi düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerde, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkisini test etmek amaçlanmaktadır. Yarı deneysel desenlerde katılımcılar, gerçek deneysel desenden farklı olarak, gruplara rastlantısal olarak atanmazlar, gruplar çalışmadan önce belirlenir ve araştırmacı rastlantısal olarak deney ve kontrol gruplarına karar verir (Çetin vd., 2021).

Tablo 1. Araştırma Desen Tablosu

Gruplar	Sontest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney Grubu	Finansal Tutum Ölçeği	Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Yürütülen Sosyal Bilgiler Dersleri	Finansal Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği	Var Olan Öğretim Süreci	Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinin Efeler ilçesinde bulunan ilkokullardan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem ve gönüllülüğün esas alındığı uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen bir devlet okulunda 4. sınıfta öğrenim gören, 24’ü deney 21’i kontrol grubu olmak üzere, 45 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin finansal tutumlarını belirlemek amacıyla Kılcan ve Ergür (2019) tarafından geliştirilen "Finansal Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi düzeylerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen “Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Finansal tutum ölçeği

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin finansal tutumlarına ilişkin verilerin toplanmasında Kılcan ve Ergür (2019) tarafından geliştirilen Finansal Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, 29 madde ve “tutumlu, sıkılgan, savurgan, bilinçli, mutlu” olmak üzere 5 faktör bulunmaktadır. Ölçeğin derecelendirmesi “Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum” şeklinde 3’lü likert tipinden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach’s Alpha iç güvenilirlik katsayı değeri .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 87, en düşük puan ise 29 olarak belirtilmiştir. Bu doğrultuda ölçekten alınan puanların yüksek olması katılımcıların finansal tutumlarının olumlu olmasını, puanların düşük olması ise katılımcıların finansal tutumlarının olumsuz olmasını göstermektedir.

2.3.2. Finansal okuryazarlık bilgi düzeyi ölçeği

İlkokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık bilgi düzeylerini ölçmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, çoktan seçmeli 19 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan sorular, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan literatür taramalar doğrultusunda 30 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanları ve sınıf öğretmenleri tarafından alınan dönütler doğrultusunda 24 maddeden oluşan taslak form düzenlenerek SPSS 23 paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 5 maddenin, madde test korelasyonlarının düşük çıkması sebebiyle, testten çıkarılmış ve ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.845 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak araştırmada 19 maddeden oluşan nihai ölçek kullanılmıştır.

2.4. Uygulama süreci

Araştırmanın yürütüleceği okul uygun örnekleme yöntemi ile belirlendikten sonra deney ve kontrol grupları gönüllü olan öğretmenlerin sınıfları arasından seçilerek oluşturulmuştur. Uygulama sürecine geçilmeden önce deney ve kontrol gruplarına öntestler yapılmıştır. Kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersi ise sınıf öğretmeni tarafından var olan normal sürece göre devam etmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilere ise 5 haftalık süreçten bahsedilerek süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubuna araştırmacı tarafından ters yüz öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan ders planları uygulanmış olup deney grubunda uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan videolar ve araştırma konuları öğrencilere sınıf öğretmeni aracılığıyla dersten 6 gün önce iletilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubunda bulunan öğrenciler, araştırmacı tarafından Edpuzzle üzerinden kendilerine iletilen ders videolarını izleyip sorular hazırlayarak, notlar alarak ve gerekli araştırmaları yaparak derse hazırlıklı gelmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ders içi etkinlikler tamamlandıktan sonra ilgili kazanıma ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılarak ders sonlandırılmıştır. 5 haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına veri toplama araçları sontest olarak uygulanarak süreç tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen öntest ve sontest verileri, SPSS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olması sebebi ile öntest puanlarının analizinde parametrik testlerden “İlişkisiz Örneklemeler T-Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, istatistiksel modelin varsayımları karşılanarak, Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020).

2.6. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. 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 ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı

Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu’nun 14.10.2022 tarih ve 2022/16 sayılı toplantısında VIII numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin finansal tutumlarına ve bilgi düzeylerine etkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bağımlı değişkenler açısından denklik durumları incelenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının öntest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Finansal Tutum Ölçeği Öntest Normallik Dağılım Analizi Sonuçları

GRUPLAR	Shapiro-Wilk			Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	Değer	sd	p		
Deney	,940	24	.166	-0,205	-0,626
Kontrol	,957	21	.461	0,43	-0,964

Normallik dağılım analizinde hesaplanan “p” değerinin .05’ten büyük olması, elde edilen puanların normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermediği, dolayısıyla Tablo 2’de yer alan Finansal Tutum Ölçeği verilerinin normal dağıldığı söylenebilir (Can, 2020).

Tablo 3 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği Öntest Normallik Dağılım Analizi Sonuçları

GRUPLAR	Shapiro-Wilk			Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	Değer	sd	p		
Deney	,948	24	.251	0,145	-0,868
Kontrol	,952	21	.369	0,264	-0,721

Normallik dağılım analizinde hesaplanan “p” değerinin .05’ten büyük olması, elde edilen puanların normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermediği, dolayısıyla Tablo 3’te yer alan Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği verilerinin normal dağıldığı söylenebilir (Can, 2020).

Deney ve kontrol grubuna ilişkin verilerin normal dağılıma sahip olması sebebi ile öntest puanlarının analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubuna ait öntest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde “İlişkisiz Örneklem T-Testi” kullanılmıştır. Analizlerin tamamı .05 anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir (Can, 2020).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Finansal Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	24	57,87	4,40	43	,221	,221
Kontrol	21	56,38	3,52			

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubuna ilişkin Finansal Tutum Ölçeğine ilişkin “p” değerinin .05’ten büyük olması ile değerlerin anlamlı farklılık göstermediği, dolayısıyla deney ve kontrol grubuna ait puan ortalamalarının birbirine yakın değerler aldığı söylenebilir (Can, 2020).

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	24	8,79	2,93	43	1,174	,247
Kontrol	21	7,80	2,63			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubuna ilişkin Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeğine ilişkin “p” değerinin .05’ten büyük olması ile değerlerin anlamlı farklılık göstermediği, dolayısıyla deney ve kontrol grubuna ait puan ortalamalarının birbirine yakın değerler aldığı söylenebilir (Can, 2020).

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan 45 öğrencinin Finansal Tutum Ölçeği öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 6. Finansal Tutum Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖNTEST			SONTEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	24	57,87	4,40	24	69,29	5,11
Kontrol	21	56,38	3,52	21	62,95	2,88

Tablo 6 incelendiğinde, ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı Sosyal Bilgiler dersine katılan deney grubunun, deneysel işlem öncesi Finansal Tutum Ölçeği öntest puanlarının kontrol grubu ile yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında ise deney grubunun Finansal Tutum Ölçeği sontest puan ortalamalarının, kontrol grubuna göre daha fazla arttığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Finansal Tutum Ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin toplanan verilerde, deney öncesine göre deney sonrasında ortaya çıkan değişimlerde anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Finansal Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler Arası	940.622	44			
Grup (Deney/Kontrol)	343.622	1	343.622	24.750	.000
Hata	597.000	43			
Denekler İçi	2809.956	45			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1812.001"	1	1812.001	89.922	.000
Grup*Ölçüm	131.467	1	131.467	6.524	.014
Hata	866.488	43	20.151		
Toplam	3750.578	87			

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Finansal Tutum Ölçeğine ilişkin ortalama puanların anlamlı farklılık gösterdiği, yani iki farklı grupta yapılan tekrarlı ölçümlerde faktörlerin finansal tutum düzeyleri üzerindeki etkilerin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{1,43} = 131,467$; $p < 0,05$]

Deney grubunda yer alan öğrencilerin finansal tutumlarındaki artışın, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin finansal tutumlarındaki artıştan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ters yüz öğrenme modelinin, kontrol grubunda uygulanan var olan sürece göre daha etkili olduğu ve ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin finansal tutumlarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan 45 öğrencinin Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖNTEST			SONTEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	24	8,79	2,93	24	15,70	2,11
Kontrol	21	7,80	2,63	21	10,80	3,18

Tablo 7 incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde uygulanan Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeğine ilişkin deney grubu öntest puan ortalamasının ($\bar{X}=8,79$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=7,80$) ile yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında ise Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeğine ilişkin deney grubu sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=15,70$), kontrol grubu sontest puan ortalamasına ($\bar{X}=10,80$) göre daha fazla arttığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin toplanan verilerde, deney öncesine göre deney sonrasında ortaya çıkan değişimlerde anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler Arası	548.155	44			
Grup (Deney/Kontrol)	193.679	1	193.679	23.494	.000
Hata	354.476	43	8.244		
Denekler İçi	925.529	45			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	550.706	1	550.706	81.963	.000
Grup*Ölçüm	85.906	1	85.906	12.785	.001
Hata	288.917	43	6.719		
Toplam	1.473.684	89			

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Finansal Okuryazarlık Bilgi Düzeyi Ölçeğine ilişkin ortalama puanların anlamlı farklılık gösterdiği, yani iki farklı grupta yapılan tekrarlı ölçümlerde faktörlerin finansal okuryazarlık bilgi düzeyleri üzerindeki etkilerin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{1,43} = 85.906$; $p < 0,05$].

Deney grubundaki öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi düzeylerindeki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi düzeylerindeki artıştan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ters yüz öğrenme modelinin, kontrol grubundaki öğretimden daha etkili olduğu ve ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin finansal tutum ve bilgi düzeylerini artırmada daha başarılı olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında ilkökul sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin finansal tutumlarına ve bilgi düzeylerine etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarına ait öntest-sontest puanları, iki değişken açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin puanlarındaki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarındaki artıştan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve finansal okuryazarlık bilgi düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgi, tutum ve davranışlar arasındaki ilişkiyi finansal okuryazarlık bağlamında incelendiğinde finansal bilgi, tutum ve davranışlar arasında yüksek bir bağ bulunduğunu kabul eden birçok görüş bulunmaktadır. Atkinson ve Messy (2012) ve Serido, Shim ve Tang (2013) finansal bilgi ve finansal davranış arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Literatürdeki incelendiğinde, çalışmanın sonuçları destekler nitelikte olan

farklı sınıf düzeylerinde ve derslerde çalışmalara rastlanmaktadır. Çelikten (2020) tarafından geliştirilen bir finansal okuryazarlık programının, ilkokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum, davranış ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, programın öğrencilere finansal tutum ve davranış kazandırdığı, öğrencilerin finansal bilgilerini artırdığı ortaya koyulmuştur. Benzer sonuçlara sahip Blue ve arkadaşları (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise finansal eğitimin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal kararlarında olumlu değişimler oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olan bu çalışmalarda, finansal eğitim verilen grupların finansal okuryazarlık seviyelerinde artış ve tasarruf davranışlarında olumlu değişimler gözlemlendiği ortaya koyulmuştur.

Dursunlar (2018) tarafından Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin yapılan araştırmada, ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin başarılarını artırmakla birlikte modelin öğrencilerde merak duygusunun oluşmasını sağladığı, bilgiyi kullanma ve geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gaughan (2014), derslerde ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasıyla öğrencilerin hiç olmadıkları kadar derse güdülediklerini ve ders kaynaklarıyla ilgili çalışmalarını oldukça artırdığını belirtmiştir. Dursunlar ile Gaughan'ın yaptığı çalışmalar, yapılan bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucuna yönelik önerilerde ise, ters yüz öğrenme modeli kullanılarak sınıfta yapılacak olan etkinliklerin süresi artırılabilir, ters yüz öğrenmede kullanılacak etkileşimli içerik videoları hazırlanabilir. Ayrıca ilkokulda finansal okuryazarlık ile ilgili günlük hayat problemleri içeren sınıf içi etkinlikler çeşitlendirilmeli ve çoğaltılmalıdır. Teknoloji kullanımının önemli olduğu günümüzde, öğretim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme sürecine dahil edilmesi için öğretmenler teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. (2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: Sosyal Bilgiler dersleri için alternatif yollar [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 1-36.
- Alkaya, A. & Yağlı, İ. (2015). Finansal okuryazarlık-f finansal bilgi, davranış ve tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerine bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 585-589.
- Alkıs, S. & Gulec, S. (2006). The opinion of primary school students on social studies course. *Elementary Education Online*, 5(1), 7-22.
- APEC (2014). *APEC guidebook on financial and economic literacy in basic education: Human sources development working group (Project Number: HRD 06 2012A)*. Asia-Pacific Economic Cooperation.
- Atkinson, A. & Messy F. (2012), Measuring financial literacy: Results of the OECD / International network on financial education (INFE) pilot study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*15, Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/5k9csfs90fr4
- Avcı, F. & Atik H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin “web 2.0 araçları” kavramına yönelik metaforik algıları ve değerlendirmeleri/metaphoric perceptions and views of preschool and elementary teachers on the concept of” web 2.0 tools”. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 142-165.

- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 39-55. Doi: 10.19160/e-ijer.12976
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Blue, L.E., O'Brien, M. & Makar, K. (2018). Exploring the classroom practices that may enable a compassionate approach to financial literacy education. *Math Ed Res J*, 30, 143–164. Doi: 10.1007/s13394-017-0223-5
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cochran C. (2010) *Financial literacy in teens*. (Unpublished Master's Thesis). Caldwell College, New Jersey.
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 449-478.
- Çelik, V. (1994). Etkili bir okul için stratejik yönetim, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18(93), 28- 34.
- Çelikten, L. (2020). *Marmara finansal okuryazarlık programının geliştirilmesi ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, B., İlhan, M., & Şahin, M. G. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Er, F., Temizel, F., Özdemir, A., & Sönmez, H. (2014). Eğitim programlarının finansal okuryazarlık düzeyine etkisinin araştırılması: Türkiye örneği. *Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 113-125.

- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 193-213.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Tersyüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters yüz sınıf uygulamasının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Hung, A., Parker, A. M., & Yoong, J. (2009). Defining and measuring financial literacy. *Working Paper Series*, Doi: 10.2139/ssrn.1498674
- Jamaludin, R., & Osman, S. Z. Md. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning. *Journal of Education and Praticice*, 5(2), 124-131.
- Kakilli Acaravcı, S. & Bediroğlu, K. (2019). Finansal okuryazarlık: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi üzerine uygulama. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 30-51.
- Karaman, B., & Aladağ, E. (2019). Sosyal bilgiler dersini ters yüz etmek. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 104-115.
- Karasu-Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretim programları (1968, 1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 336-376. Doi: 10.14520/adyusbd.384963
- Kılcan, B., & Ergür, Ş. (2019). Finansal tutum ölçeğinin (FTÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Gelecek Vizyonlar Dergisi* 3(3), 58-67.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills though domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom straregy. *Computers & Education*, (78), 160-173.
- Köse, A. M. (2011). Sosyal Bilgiler öğretiminde istatistik ve grafik kullanım tekniklerinin öğrencilerin grafik okuma becerisine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- McLoughlin, C. & Lee M. (2007). Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the web 2.0 era. *In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*, (664-675).
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- November, A., & Mull, B. (2012). Flipped learning: A response to five common criticisms. *Education Technology Solutions*, (50).
- Önderöz-Gündoğan, F. (2021). *İlkokul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının ters yüz öğrenme yöntemi ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması, mersin üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Satoğlu, S. (2014). *Bireysel yatırımcıların koruma aracı olarak finansal okuryazarlık ve Türkiye uygulaması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Serido, J., Shim, S. ve Tang, C. (2013). A developmental model of financial capability: A framework for promoting a successful transition to adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(4), 287-297.
- Seyhan, A. (2020). Sosyal Bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 88-113.
- Şahin, İ. (2021). *Ters yüz sınıf uygulamalarının 6. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Şahin, Ş. (2020). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şenel, N. (2017). *Çevrilmiş sınıf modelinin yabancı dil olarak Fransızca öğrenimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şengün, A. (2021). *İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Turan, Z. & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Uzun, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Ünlüer, G. (2021). Sosyal Bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına ilişkin eylem araştırması. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 277-303.

- Ünlütürk, A. Ö., (2022). *Ters yüz öğrenme ile yapılandırılmış okul dışı fen eğitiminin etkililiğinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Wiginton, B. L. (2013). *Flipped instruction: An investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an algebra I classroom* (Unpublished Doctoral Thesis). The University of Alabama, Alabama.
- Winter, J. W. (2018). Performance and motivation in a middle school flipped learning course. *TechTrends*, 62(2), 176-183.
- Yalçınkaya, E. & Er, T. (2019). Sosyal Bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24
- Yalman, M. & Başaran, B. (2018). Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen uzaktan eğitim materyallerine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 9(34), 81-95.
- Yardımcıoğlu, M., & Yörük, A. (2016). Türkiye'deki finansal okuryazarlığın ve farkındalığın durumu. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 9(2), 173-208.
- Yıldız, B. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. & Çobanoğlu, A. A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86.
- Zarrillo, J. J. (2008). *Teaching elementary social studies: Principles and applications (3rd Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *Social Studies*, 96(5), 216-221.

Araştırma Makalesi/Research Article

Maki Türlerinin Küre Dağlarında Erişebildikleri Maksimum Yükselti

The Maximum Upgrades That Machine Species Can Achieve on the Küre Mountains

Duran AYDINÖZÜ ¹ & Asım ÇOBAN ²

Geliş/Received: 15.09.2022

Kabul/Accepted: 28.12.2022

Öz

Makro iklimlerin yanında mikro ölçekte iklim çeşitliliğine sahip olan Anadolu coğrafyasında tesir sahası en geniş olan iklim tereddütsüz Akdeniz iklimidir. Subtropikal iklimler kategorisinde yer alan Akdeniz ikliminin gerek sıcaklık, gerekse yağış rejimlerinin kısmi de olsa diğer iklim kuşaklarımızda da etkisinin görüldüğü bilinen bir gerçektir. Akdeniz iklim kuşağının hâkim bitki türü kızılçamdır (*Pinus brutia*). Geçmişten günümüze kadar kuvvetli bitki tahribinin yaşandığı Akdeniz iklim kuşağında hâkimiyetini kaybeden kızılçamların yerine, orman altını oluşturan maki formasyonu hâkim olmuştur. Bu çalışmada Akdeniz kıyı kuşağında 1000 m'ye, Ege kıyılarında yer yer 800 m'ye, Güney Marmara kıyılarında 500 m'ye, Karadeniz kıyılarında ise psödomaki formasyonu olarak 150-200 m'ye kadar çıkabilen maki elemanlarının araştırma sahasında çıkabildiği seviyelerin tespit edilmesi ve nedenlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda sahada tespit edilen 12 maki elemanından katır turnağı (*Spartium junceum*) 750 m'ye, sandal ağacı (*Arbutus andrachne*) 900 m'ye, katran ardıcı (*Juniperus oxycedrus*), defne (*Laurus nobilis*) ve boyacı katır turnağı (*Genista tinctoria*) türlerinin ise 1000 m'ye kadar çıkabildikleri görülmüştür. Sahada varlığı tespit edilen maki elemanlarından menengiç (*Pistacia terebinthus*) 1100 m'ye, akçakesme (*Phillyrea latifolia*) 1125 m'ye kadar çıkabildiği görüldükçe, laden (*Cistus salviifolius*) ise sahada görülen maki türlerinin çıkabildiği en yüksek seviye olan 1300 m'ye kadar çıkabilmiş tür olarak belirlenmiştir. Bilinenin aksine maki türlerinin Karadeniz kıyı kuşağında bu seviyelere kadar çıkabilmesine bakı faktörünün ve kuzey sektörlü serin rüzgârların etkisini zayıflatan topografik koşulların neden olduğu açıkça görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Küre dağları, Maki formasyonu, Karadeniz bölgesi, Vegetasyon

Abstract

Without a doubt, the Mediterranean climate has the greatest influence area in Anatolian geography, which has climate diversity on both a micro and macro scale. It is a known fact that the Mediterranean climate, which is in the category of subtropical climates, is affected by both temperature and precipitation regimes, albeit partially, in other climatic zones. The dominant plant species of the Mediterranean climate zone is red pine (*Pinus brutia*). Red pines, which lost their dominance in the Mediterranean climate zone, where strong plant destruction has been experienced from the past to the present, have been replaced by the maquis formation, which forms the forest floor. The goal of this study is to determine the levels of maquis in the research area, which can reach 1000 m in the Mediterranean coastal belt, 800 m in the Aegean coast, 500 m in the South Marmara coast, and 150-200 m in the Black Sea coast as a pseudomachine formation, in order to uncover the causes. As a result of the research, among the 12 maquis found in the field, mullein

¹Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü daydinozu@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2777-0024>

²Prof. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü asim.coban@amasya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7860-7561>

(*Spartium junceum*) reached 750 m, sandalwood (*Arbutus andrachne*) reached 900 m, tar juniper (*Juniperus oxycedrus*), laurel (*Laurus nobilis*) and dyer's mullein (*Genista tinctoria*) It has been observed that species can reach up to 1000 m. Among the maquis found in the field, it can be seen that menengiç (*Pistacia terebinthus*) can go up to 1100 m, maple (*Phillyrea latifolia*) can reach up to 1125 m. both identified as species. The Spruce (*Cistus salviifolius*) was determined to be the species that could reach 1300 m, which is the highest level of maquis species seen in the field. Contrary to what is known, it has been clearly seen that the view factor and topographical conditions that lessen the effect of the cool winds in the northern sector caused the maquis species to reach these levels in the Black Sea coastal zone.

Keywords: Kure Mountains, Maquis Formation, Black Sea Region, Vegetation

1.GİRİŞ

Çalışmanın konusunu oluşturan maki toplulukları Akdeniz ikliminin çalı formasyonudur. Akdeniz ikliminin hakim ağaç türü olan kızılçam ormanlarının ormanaltını oluşturan maki formasyonu, kızılçam ormanlarının tahrip edildiği ortamlarda sahaya hakim olarak birincil formasyon özelliği kazanmaktadır. Yayılış alanı Akdeniz ikliminin etkili olduğu alanlar olan maki türleri, denizel etkilerin sokulabildiği, sıcaklık şartlarının elverişli olduğu alanlara da sokulabilmektedir. Akdeniz iklim kuşağının dışında kalan alanlardaki maki varlığı araştırmacıların bir kısmı tarafından relik tür olarak nitelendirilirken, bazı araştırmacılar da mikroklimatik koşulların maki türlerinin tutunabilmesine neden olabildiğini, dolayısıyla bazı sahalardaki maki varlığının relik değil, doğal olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Erinç, ‘Karadeniz kıyılarında ve vadileri takiben iç kesimlere sokulan maki elemanları, interglasyal devrelerde buralara kadar sokulan Akdeniz bitki örtüsünün kalıntılarıdır. Yani relik türlerdir. Dolayısıyla Akdeniz bitkilerinin buralarda bulunuşu, geçmişe ait saha genişleme ve daralmalarıyla ilgili olsa gerektir’ demektedir (Erinç,1967: 123).

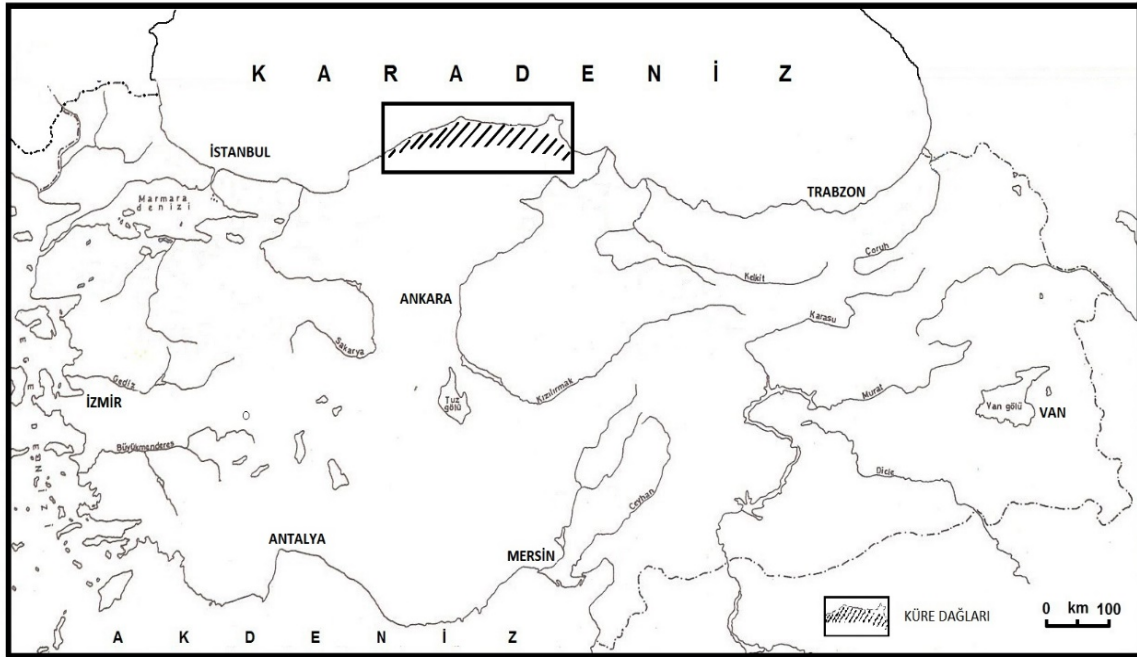
Karadeniz kıyıları ve kıyı gerisinde yer alan maki türlerinin arasında Karadeniz formasyonuna ait nemcil karakterli çalı türleri de yer almaktadır. Genel olarak ‘psödomaki’ formasyonu olarak tanımlanan bu çalı topluluğuna ‘Trabzon makisi’ isminin verildiğine işaret eden İnandık ‘burada orman güllerinin mevcudiyetinin ve ayrıca birçok nemcil bitkinin bu formasyonu asıl makiden ayırdığını ifade etmektedir (İnandık, 1969: 181). Yine İnandık ‘kolşik flora sahasında bazı orman ağaçlarının ortadan kaldırılmasıyla, buralarda orman güllerinin hakim olduğu bir maki manzarasının görüldüğünü kaydederek, inceleme sahamızın da içinde yer aldığı, kıyıdan başlayarak 600-800 m yüksekliklere kadar yükselebilen bu sahaya Rhododendronlu maki denilebileceğini belirtmektedir (İnandık, 1965: 16-17).

Karadeniz kuşağında tutunma imkanı bulan maki türlerinin içinde daha çok nemcil ortamı seven türlerin yer aldığı, sıcak ortam isteyen türlerin Karadeniz kıyılarına kadar çıkamadığı görülmektedir. Karadeniz kenar kesiminde tutunan maki türlerine Karadeniz ikliminin karakteristik nemcil çalı türleri de refakat eder. Bu formasyonla ilgili olarak Kaya ve Aladağ ‘Karadeniz kıyıları boyunca, Akdeniz iklim şartlarının görüldüğü alanlarda psödomaki denilen farklı bir bitki topluluğu vardır. Bunlar orman örtüsünün tahrip edildiği alanlarda yayılış gösterirler. Çalı formunda olan bu bitkilerin birçoğu herdem yeşil olan türlerden oluşur’ demektirler (Kaya & Aladağ, 2009: 68).

Küre dağları, Karadeniz Bölgesi’nin Batı Karadeniz bölümü içinde yer alır. Kütle, batıda Amasra – Bartın – Bartın çayı, doğuda Kızılırmak, Güneyde Gökırmak ve Araç çayı, kuzeyde Karadeniz ile çevrilidir. Sahada bitki topluluklarının esasını, dağlık kütlelerin bütün kuzey yüzlerini ve güneye dönük yüzlerdeki kabul havzalarını kaplayan nemli ormanlar; yüksek kesimlerdeki kabul havzaları dışında güney yüzlerdeki kuru ormanlar

ve kıyı bölgesinde orman tahrip alanlarını kaplayan psödomaki toplulukları oluşturur (Şekil 1).Psödomaki formasyonu içindeki maki elemanları, araştırma sahasının Karadeniz kıyıları, Karadeniz'e paralel uzanan Küre dağları dağlık kütesinin kuzey etekleri, deniz etkisinin sokulduğu akarsu vadileri boyunca ve nemli ormanların tahrip edildikleri yerlerde görülür. Ayrıca başta Gökırmak vadisinin batıya yöneldiği Göldağı – Taşköprü arasındaki kızılçam ormanları olmak üzere orman alt katını oluştururlar. Araştırma sahasında dar bir alanda yayılış gösteren bu formasyon içindeki maki elemanlarının çıkabildiği yükselti sınırı yer yer değişmekle beraber, Karadeniz sahil kesiminde genellikle ortalama 300 metre ve daha geniş yayılışını ise vadiler boyunca (1000 m. ve üzeri) yapmaktadır.

Şekil 1. İnceleme Sahasının Lokasyon Haritası



Bilindiği gibi psödomaki formasyonu, Akdeniz damgasını taşıyan maki elemanları ile Karadeniz etkisini aksettiren nemcil ve kışın yapraklarını döken ağaçların bir arada buldukları bitki topluluklarıdır. İnceleme bölgesindeki psödomaki formasyonu içindeki maki elemanlarının çıkabildikleri maksimum yüksekliklerin tespiti için Küre dağlarında kuzey – güney istikametinde alınan kesitlerden yararlanılmıştır. Sahilden itibaren kesitler boyunca Psödomaki formasyonu içinde var olan maki elemanlarının erişebildikleri yükseklikler tespit edilmiştir. Maki elemanlarının her biri, bulunduğu kesim, yer, maki türü, yükselti ve hakim ağaç türü olarak ayrı ayrı tablolar halinde eklerde verilmiştir (Tablo 1-11).

2. KÜRE DAĞLARINDA PSÖDOMAKİ FORMASYONUNU TEŞKİL EDEN BAZI MAKİ ELEMANLARININ ERİŞEBİLDİKLERİ YÜKSELTİLER

Maki formasyonu, Akdeniz ikliminin hüküm sürdüğü bölgelerde asli ormanın tahribinden sonra, özellikle kıyı bölgelerinde gelişmiş, yaz – kış yaprağını dökmeyen 1-2 m. yüksekliğinde, ince gövdeli türlerden oluşan çalı topluluğudur. Uzun süre tahrip görmeyen yerlerde, elemanları birer orman ağacı halini alan maki, asli bir formasyon olmayıp, ormanın tahribi sonucu ortaya çıkan ikincil bir formasyondur (Dönmez, 1985). Maki türleri, Akdeniz ikliminin kendini hissettirdiği sahalarda da bu iklimin etkisinin

azalması oranında, tür sayısı azalmış olarak yer alırlar. Maki elemanları, derin kök geliştirmelerinden dolayı, sığ topraklı, taşlık – kayalık arazilerde de yer alırlar. Bütün yıl yeşil kalabilen maki türleri, oldukça hızlı büyürler. Maki olarak belirtilen ağaççık veya uzun boylu çalılar, Akdeniz ikliminin tipik elemanı olup bunlar, kızılçam ormanlarının ağaççık katını oluşturmaktadır. Kızılçam ormanları çeşitli yollardan ortadan kaldırıldığında, ortam bu ağaçlar tarafından kaplanmakta ve böylece ağaççık şeklinde olan topluluklar meydana gelmektedir. Bu örtü kendi haline bırakıldığında genellikle kızılçam gibi gövde ve boylanma yapmamakla beraber, ağaç haline gelmektedir. Birer maki elemanı olan kocayemiş (*Arbutus unedo*), defne (*Laurus nobilis*) ve akçakesme (*Phillyrea latifolia*)'nin Kefken civarında 8-10 metreye kadar boylandığını ve 30-40 cm çapında gövdeler oluşturduğunu belirten Dönmez, İzmit'in kuzey doğusundaki Tekke köyü mezarlığında 25-30 metre boyunda ve 70-80 cm. çapında kermez meşesi (*Quercus coccifera*) ağaçları tespit etmiştir. Dönmez, Kefken dolaylarındaki maki elemanlarının ağaç haline gelmesini Karadeniz'in nemli etkisine, kermez meşelerinin (*Quercus coccifera*) varlığını ise mezarlığın koruma altında olmasına bağlamaktadır.

Makinin belli başlı elemanlarını kocayemiş (*Arbutus unedo*), sandal (*Arbutus andrachne*), funda (*Erica arborea*), süpürge çalısı (*Colluna vulgaris*), menengiç (*Pistacia terbinthus*), sakız (*Pistacia lentiscus*), mersin (*Myrtus communis*), keçiboynuzu (*Ceratonia siliqua*), pırnal meşesi (*Quercus ilex*), kermez meşesi (*Quercus coccifera*), delice (*Olea oleaster*), akçakesme (*Phillyrea latifolia*), defne (*Laurus nobilis*), erguvan (*Cercis siliquastrum*), katran ardıcı (*Juniperus oxycedrus*), teşbih (*Styrax officinalis*), katırtırnağı (*Spartium junceum*), zakkum (*Nerium oleander*), laden (*Cistus*) oluştururlar.

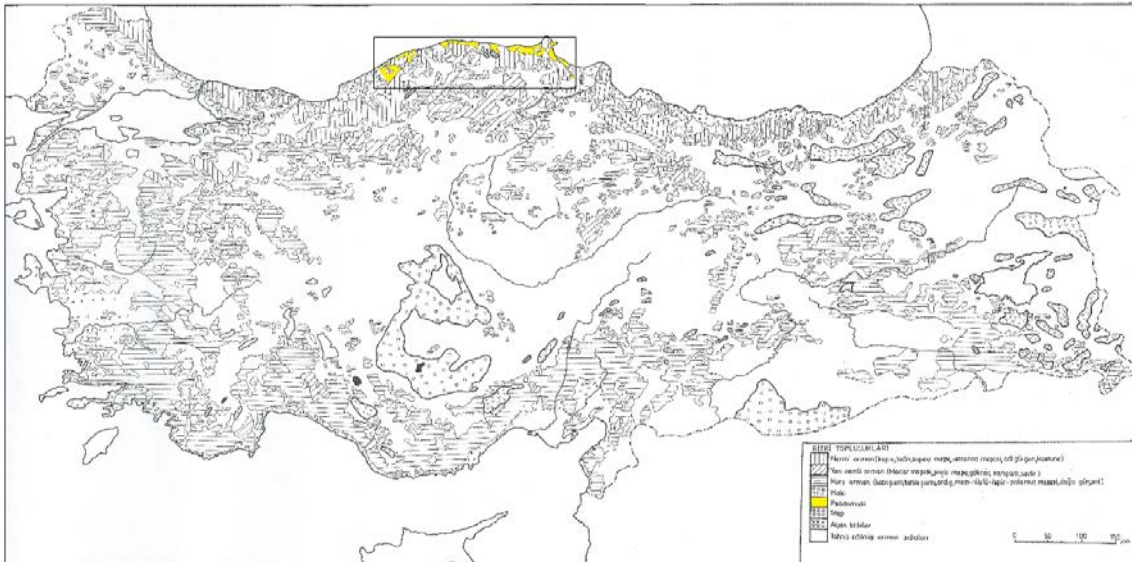
Dönmez (1985)'e göre bu türler içerisinde sakız (*Pistacia lentiscus*), mersin (*Myrtus communis*), keçiboynuzu (*Ceratonia siliqua*) ve pırnal meşesi (*Quercus ilex*) hakiki Akdeniz ikliminin karakteristik türleri olup, bu iklimin hüküm sürmediği yerlerde pek yetişmez. Diğer maki elemanları Akdeniz ikliminin tesir sahalarına sokulabilirler. Türkiye'nin Akdeniz kıyılarında yukarıda sayılan maki elemanlarından sakız (*Pistacia lentiscus*), mersin (*Myrtus communis*), keçiboynuzu (*Ceratonia siliqua*) ve pırnal meşesi (*Quercus ilex*) geniş bir yayılışa sahip oldukları halde, gerçek Akdeniz iklim sahasının dışına çıkılınca bu türler ortadan kalkar. Gerçek Akdeniz iklim sahasından uzaklaştıkça, maki hem türce azalır, hem de yükseltisinden kaybeder. Akdeniz kıyılarında, 18-20 türden meydana gelen maki elemanları, bu kıyılardan uzaklaştıkça gittikçe azalır; Ege kıyılarında 13-14 türe; Marmara kıyılarında 8-10 türe; Karadeniz kıyılarında 4-5 türe iner. Yine Akdeniz kıyılarında ortalama 800-900 m. ye, Ege bölgesinde 500-600 m. ye, Marmara bölgesinde 300-400 m. ye, Karadeniz kıyılarında ise 150-200 m. ye kadar çıkabilirler. Türlerdeki azalma, sözü edilen bütün bölgelerde yükselti arttıkça da kendini gösterir. Tipik maki formasyonu Akdeniz bölgesinde kıyılardan 800-900 metrelere kadar olan yükseltilerde yayılış gösterir. Oysa bu araştırma ile Küre dağlarında yukarıda ifade edilen Karadeniz kıyılarındakinden farklı olarak tür sayısının 4-5 değil, 11-12 olduğu ve çıkabildikleri yükseltilerin ise türlere göre değişiklik göstermekle beraber 1000 m. nin üstüne çıktığı tarafımızca tespit edilmiştir. Karadeniz'in nemli ve ılıtıcı etkisinin vadiler boyunca iç kesimlere sokulabilmesi neticesinde, psödomaki formasyonu içindeki bazı maki elemanlarının 1000 m. ve üstündeki yükseltilere kadar çıkabildikleri görülmektedir (Aktaş, 1996).

Batı Karadeniz bölümünde orman tahrip sahalarında geniş yayılışa sahip olan psödomaki; defne (*Laurus nobilis*), menengiç (*Pistacia terbinthus*), kocayemiş (*Arbutus unedo*), sandal (*Arbutus andrachne*), akçakesme (*Phillyrea latifolia*), laden (*Cistus*), delice (*Olea*

oleaster), katran ardıcı (*Juniperus oxycedrus*), mersin (*Myrtus communis*) ve funda (*Erica arborea*) gibi maki elemanlarıyla, ateş dikenini (*Pyracantha coccinea*), kurtbağrı (*Ligustrum vulgare*), adi muşmula (*Mespilus germanica*), adi fındık (*Corylus avellana*), çoban püskülü (*Ilex colchica*) ve ayı üzümü (*Vaccinium arctostaphylos*) gibi nemcil Karadeniz türlerinden oluşur ve 350 – 400 m. yüksekliklere kadar orman tahrip sahalarını kaplar. Bartın çayı boyunca da içerilere sokulan psödomaki, akçakesme (*Phillyrea latifolia*) gibi türlerle, daha çok güney yamaçlara bağlı kalarak devam eder (Yalçın, 1990).

Küre dağları ve çevresinde psödomakinin asıl yayılış alanı, ormanın tahrip edildiği kıyı bölgesidir. Bu kesimden itibaren başlayan psödomaki formasyonu 200- 250 m. yüksekliklere kadar çıkmaktadır (Şekil 2). Yatay yönde akarsu vadileri boyunca sokulan Karadeniz ikliminin etkisine bağlı olarak yer yer 750 metre ve üzeri yüksekliklere kadar uzanmaktadır (Aydınözü, 2008: 8). Akarsuların denize döküldüğü vadi ağızları ile kayın (*Fagus orientalis*), kızılçam (*Pinus brutia*) ve adi gürgen (*Carpinus betulus*), ormanlarının tahrip sahaları bölgede psödomakinin en yaygın olduğu yerlerdir. Sahada psödomaki formasyonu; funda (*Erica arborea*), kocayemiş (*Arbutus unedo*), sandal (*Arbutus andrachne*), menengiç (*Pistacia terbinthus*), defne (*Laurus nobilis*), akçakesme (*Phillyrea latifolia*), laden (*Cistus salviifolius*), katır tırnağı (*Spartium junceum*), katran ardıcı (*Juniperus oxycedrus*) ve mersin (*Myrtus communis*) gibi maki elemanlarıyla, kızılıçık (*Cornus sanguinea*, C. mas), adi fındık (*Corylus avellana*), adi muşmula (*Mespilus germanica*), geyik dikenini (*Crataegus monogyna*), kurtbağrı (*Ligustrum vulgare*) gibi kışın yaprağını döken ağaççıklardan ve orman gülü (*Rhododendron ponticum*), sırımbağı (*Daphne pontica*), taflan (*Laurocerasus officinalis*), üvez (*Sorbus torminalis*) gibi Karadeniz'e özgü nemcil türlerden oluşur. Gökırmak, Karamur ve Sarımsak çaylarının yukarı çıkışında, kıyıda bir hayli iç kesimlerde olmasına karşın 750 m. ye kadar bazı maki elemanlarının yetişme imkânı bulması, Karadeniz'in ılıtıcı etkisinin iç kesimlere sokulabilmesi ile ilgilidir (Aydınözü, 2002).

Şekil 2. Küre Dağlarında Psödomaki Sahası (Dönmez ve Günal, 1987'den uyarlanmıştır)



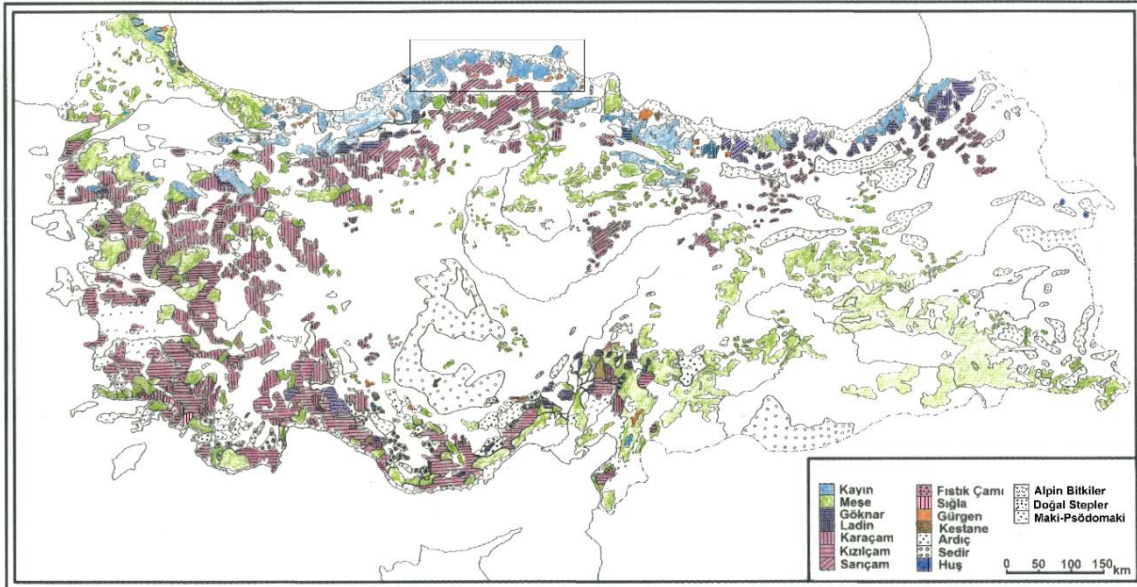
Karadeniz Bölgesinde Sinop yarımadasından doğuya doğru psödomaki içindeki maki elemanlarının sayısı giderek azalır. Gerze dolaylarında kıyıdaki orman tahrip alanlarından itibaren 350 m. lere kadar yayılış gösteren maki elemanları defne (*Laurus nobilis*), akçakesme (*Phillyrea latifolia*), katır tırnağı (*Spartium junceum*), laden (*Cistus*

salviifolius) dir. Bu kesimde maki elemanları içinde en fazla yükseğe (500 m.) çıkan akçakesmedir (Yalçın, 1990).

Görüldüğü gibi orman tahribinden sonra sekonder bir bitki topluluğu olarak ortaya çıkan maki formasyonunun Türkiye'deki asıl yayılış alanları Akdeniz ve Ege bölgelerinin kıyı kesimleriyle, deniz etkisinin sokulduğu vadi boylarıdır (Atalay, 1983). Küre dağlarında ise nemli Karadeniz etkisi altındaki kuzey etekleri, Karadeniz'e ait nemcil çalılar ile bazı maki elemanlarının bir arada bulunduğu psödomaki topluluklarıyla kaplıdır. Karadeniz etkisinin vadiler boyunca iç kısımlara sokulduğu, kuzeyin soğuk dalgalarından korunan kuytu köşelerinde, maki elemanlarının türce arttığı görülür. Özellikle Küre dağlarında, psödomaki içinde yer alan maki elemanlarının sayısının 8-10 türe, bazılarının eriştikleri yükseltilerinin ise 1000-1300 metrelere kadar ulaştığı görülür.

Araştırmada Küre dağlarında psödomaki formasyonu içindeki maki elemanları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve tablolştırılmıştır (Tablo 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11). Bu tablolara göre kütlede özellikle kıyı kesimlerde yer yer kızılçam (Pinus brutia), kestane (Castanea sativa), gürgen (Carpinus betulus), karaçam (Pinus nigra) ve meşe türlerinin tahrip edildikleri yerlerde ortaya çıkan psödomaki formasyonu içindeki maki elemanları³ kıyı kesimine bağlı kalmamakta, yer yer 500 – 600 metrelere, vadiler boyunca deniz etkisinin sokulabildiği yerlerde ise laden (Cistus salviifolius), funda (Erica arborea), akçakesme (Phillyrea latifolia), menengiç (Pistacia terbinthus), katran ardıcı (Juniperus oxycedrus), gibi bazı türler 1000 – 1300 m. lere kadar çıkabilmektedir. Sandal (Arbutus andrachne) ve kocayemiş (Arbutus unedo)'ün erişebildiği en büyük yükselti 700-900 metreler; mersin (Myrtus communis)'in 500 metre; defne (Laurus nobilis), katır tırnağı (Spartium junceum) ve boyacı katır tırnağı (Genista tinctoria)'nın 750-1000 metreler dir. Maki elemanları içinde sadece kıyı kesimine bağlı kalan tür mersin (Myrtus communis) dir.

Şekil 3. Küre Dağlarında Maki – Psödomaki Yayılış Alanları (Dönmez ve Aydınözü, 2012)



³ Sahamızda bulunan 12 maki elemanı şunlardır; funda (Erica arborea), kocayemiş (Arbutus unedo), sandal (Arbutus andrachne), menengiç (Pistacia terbinthus), defne (Laurus nobilis), akçakesme (Phillyrea latifolia), laden (Cistus salviifolius), katır tırnağı (Spartium junceum), katran ardıcı (Juniperus oxycedrus) ve mersin (Myrtus communis), boyacı katır tırnağı (Genista tinctoria), süpürge çalısı (Calluna vulgaris).

Kıyı kesimde kızılçam (*Pinus brutia*), mazı meşesi (*Quercus infectoria*), saplı meşe (*Quercus robur*), ıstranca meşesi (*Quercus hartwissiana*), kestane (*Castanea sativa*), karaçam (*Pinus nigra*), adi gürgen (*Carpinus betulus*), kayın (*Fagus orientalis*) ormanlarının tahribiyle sekonder formasyon olarak ortaya çıkan psödomaki içindeki maki elemanları, 500 metrenin üzerindeki yerlerde kestane, karaçam, sapsız meşe, kayın, gürgen, ispir meşesi, kayacık; Karadeniz ikliminin nemcil türleriyle birlikte çalı katını oluştururlar. Kıyı kesiminin bazı yerlerinde (Ayancık deresi vadisi) mersin (*Myrtus communis*), (Boğazköy civarı) defne (*Laurus nobilis*) en yaygın çalı türüdür. Aynı şekilde funda (*Erica arborea*), Kapıkaya – Kirazlı dere civarı (500 m.), Türkeli – Armutlu çayı (750 m.), Çamlarbatışı – Karsu vadisi, İspa çayı, Kabalı çayı (750 m.), Harzana mahallesi civarı; akçakesme (*Phillyrea latifolia*) Bartın – Karaçukur Kepez tepesi (750 – 900 m. ler); katran ardıcı (*Juniperus oxycedrus*) Gökırmak vadisinde (750 m.) kızılçam ve meşe ormanlarının alt katını oluşturan en yaygın çalılardır (Çoban ve Büyükoğlan, 2019: 59).

3. SONUÇ

Ormanların tahribi sonucu ortaya çıkan, Akdeniz ve Ege bölgelerinde maki topluluğu olarak; Marmara bölgesinde güney yüzlerde maki topluluğu, Karadeniz bölgesinde ise çoğunlukla psödomaki topluluğu olarak meydana gelen çalı formasyonudur. Karadeniz bölgesinde genellikle maki elemanlarının sayısı 5-6 türü geçmez. Bu türler genelde sandal (*Arbutus andrachne*), menengiç (*Pistacia terbinthus*), defne (*Laurus nobilis*), akçakesme (*Phillyrea latifolia*), funda (*Erica arborea*) ve katır tırnağı (*Spartium junceum*)’dan oluşur. Oysa yaptığımız bu araştırma ile Küre dağlarında bu türlere ilaveten kocayemiş (*Arbutus unedo*), laden (*Cistus salvifolius*), katran ardıcı (*Juniperus oxycedrus*) ve mersin (*Myrtus communis*), boyacı katır tırnağı (*Genista tinctoria*), süpürge çalısı (*Calluna vulgaris*) gibi türlerle beraber 11-12 ye ulaştığı görülür. Bu hususta en önemli rolü oynayan iklim faktörü sıcaklıktır. Akdeniz kıyılarından kuzeye doğru uzaklaşma ve yükseltinin artmasına bağlı olarak sıcaklığın giderek azalması maki tür ve sayısında azalmalara neden olabilmektedir. Akdeniz ikliminin karakteristik çalı formasyonu olan maki türleri sıcaklık anlamında kendilerine elverişli ortamı bulduklarında ise Küre dağlarında olduğu gibi hem tür sayısında artma hem de çok daha yüksekliklere kadar çıkabilmektedirler.

Bilindiği gibi Akdeniz iklimi güney kıyılarımızdan kuzeye doğru gidildikçe özelliklerini önemli ölçüde kaybetmesine rağmen etkisini Karadeniz kıyılarında da hissettirmesine bağlı olarak maki türleri için yaşam alanları oluşturmuştur. Karadeniz kıyı kesiminde orman tahrip sahaları ile Karadeniz etkisinin vadiler boyunca iç kısımlara sokulduğu, buna karşılık kuzey sektörlü serin ve soğuk rüzgârlarından korunan kuytu köşelerinde, maki elemanlarının türce arttığı, özellikle kızılçamlarla birlikte tipik bir Akdeniz adası olarak ortaya çıkan kesimlerde geniş bir yayılışa sahip oldukları görülür. Bu çalışma ile maki formasyonu ve türlerinin Karadeniz kıyılarında en fazla 5-6 türe ulaşabildikleri ve 150-200 m. yüksekliğe kadar çıkabildiklerinin düşüncesinin aksine, Küre dağlarında hem tür sayısının daha fazla, hem de uygun ortam bulmaları halinde çok daha fazla yüksek seviyelere kadar çıkabildikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma ile Karadeniz bölgesindeki maki tür sayısı ve erişebildikleri maksimum yükselti sınırının bilinenin aksine değişebileceğinin ortaya konulması bakımından önemlidir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir.

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 ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Maki Türlerinin Küre Dağlarında Erişebildikleri Maksimum Yükselteler” adlı çalışmanın verileri arazi incelemeleri ve saha araştırmasından elde edilmiştir. Dolayısıyla etik kurul izni gerektiren analizleri kapsamadığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, H. (1994). İsfendiyar (Küre) Dağlarının Doğu Kesiminde Bitki Örtüsü İklim İlişkileri. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9 Samsun.
- Atalay, İ. (1983). Türkiye Vejetasyon Coğrafyasına Giriş. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 19.
- Aydınözü, D. (2002). *Küre Dağları Doğu Kesiminin Bitki Coğrafyası*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydınözü, D. (2008). Maki Formasyonunun Türkiye’deki Yayılış Alanları Üzerine Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 207-220.
- Dönmez, Y. (1985). Bitki Coğrafyası. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları, No: 3213.
- Dönmez, Y. Aydınözü, D. (2012). Bitki Özellikleri Açısından Türkiye. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi coğrafya dergisi.
- Çoban, A. ve Büyükoğlan, F. (2019). “Küre Dağları Batı Kesiminin Bitki Coğrafyası”. *Yusuf Dönmez (Ed.), (1. Baskı)*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Basımevi. ISBN:978-605- 4697-25-0.
- Erinç, S. (1977). Vejetasyon Coğrafyası. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları, No: 2276-92.
- İnandık, H. (1965). Türkiye Bitki Coğrafyasına Giriş. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları, No: 32.
- İnandık, H. (1969). Bitkiler Coğrafyası. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları, No: 32.
- Kaya, B. ve Aladağ, C. (2009). Maki ve Garig Topluluklarının Türkiye’deki yayılış Alanları ve Ekolojik Özelliklerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 67-80.
- Yalçın, S. (1990). *Batı Karadeniz Bölümünün (Sakarya- Filyos Kesimi) Bitki Örtüsü*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER**Tablo 1.** *Arbutus andrachne*'nin sahada eriştiği yükselteler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hakim ağaç türü
Küre Dağları Batı Kesimi	Bartın civarı Karaçubuk burnu	<i>Arbutus andrachne</i>	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık	“	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Karapınar çayı	“	150	<i>Q.cerris</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Gökçeli çayı civarı	“	200	<i>Q.infectoria</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kadının çayı	“	200	<i>Q. pubescens</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirazlık dere	“	250	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Başköy mevki	“	300	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Karatalim t.-Cide	“	300	<i>Q.robur</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Bacalı kaya	“	400	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarnıç deresi	“	400	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Şenpazar	“	450	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Güzelyurt dere	“	500	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarnıç dere	“	500	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Karatalim t.-Cide	“	560	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Başköy mevki	“	700	<i>Q.petraea</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kırantarla tepe	“	900	<i>Q. infectoria</i>

Tablo 2. Arbutus unedo'nun sahada eriştiği yükseltiler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hakim ağaç türü
Küre Dağları Batı Kesimi	Bartın civarı Karaçubuk burnu	Arbutus unedo	50	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	Harzana Mahallesi civarı	“	50	Quercus cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kapıkaya	“	50	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık	“	50	Pinus brutia
Küre Dağları Batı Kesimi	Cide-Dikençalık	“	150	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	İneblu- Camikebir mah.	“	150	Castanea sativa
Küre Dağları Doğu Kesimi	Karapınar çayı	“	150	Q.cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kansa Tepe	En yaygın çalı	200	Castanea sativa
Küre Dağları Batı Kesimi	Karatalimlik	“	200	Q.infectoria
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türkeli	“	200	Quercus robur
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık – Kömürgölü tepe	“	200	Q. hartwissiana
Küre Dağları Batı Kesimi	Akçadere civarı	“	250	Castanea sativa
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu N yüz	“	En yaygın çalı	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Şar burnu	“	300	Q.robur
Küre Dağları Batı Kesimi	Cide-Dikençalık	“	300	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Kapan yanı	“	300	Fagus orientalis
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kömürgölü tepe- Teke dere	“	400	Q. cerris
Küre Dağları Batı Kesimi	Şar burnu	“	450	Q.hartwissiana
Küre Dağları Doğu Kesimi	Güzelyurt dere	“	500	Pinus nigra
Küre Dağları Batı Kesimi	Çamköy-Yumru tepe	“	700	Carpinus betulus

Tablo 3. *Cistus salviifolius*'un sahada eriştiği yükseltiler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hakim ağaç türü
Küre Dağları Batı Kesimi	Bartın Dereköy civarı	<i>Cistus salviifolius</i>	50	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Harzana Mahallesi civarı	“	50	<i>Quercus cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kapıkaya	“	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu-Camikebir mah.	“	150	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Yumurcak taşı tepe		200	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kansa Tepe	“	200	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türkeli	“	200	<i>Quercus robur</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kadının çayı	“	200	<i>Q. pubescens</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık – Kömürgölü tepe	“	200	<i>Q. hartwissiana</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu N yüz	“	250	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirazlık dere	“	250	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Asar tepe	“	300	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Paşalılar mevki	“	300	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarıç deresini	“	400	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kömürgölü t. - Ayancık	“	400	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kömürgölü t.- Teke dere	“	400	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sakar tepe	“	450	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Kara talimlik	“	500	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirazlı dere – Işıklar tepe	“	500	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Gökırmak vadisi N yüz	“	550	<i>Q. pubescens</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Değirmen taşı	“	600	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Güney tepe	“	700	<i>Q. petraea</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Geyikdölübaşı – Armutlu çayı	“	850	<i>Q. harwissiana</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Dalbuköy-Mektepkıran	“	1000	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Kokurdandere-Araç çayı	“	1000	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Güneyveren tepe	“	1100	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Yukarı ark mahallesi	“	1125	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Otluk tepe – Sığıryalağı tepe	“	1250	<i>Pinus silvestris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Otluk tepe – Sığıryalağı tepe	“	1300	<i>Q. robur</i>

Tablo 4. Erica arborea'nın sahada eriştiği yükselteler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hakim ağaç türü
Küre Dağları Doğu Kesimi	Harzana Mahallesi civarı	Erica arborea	En yaygın çalı	Quercus cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kapıkaya	“	50	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık	“	50	Pinus brutia
Küre Dağları Batı Kesimi	Bartın-Dereköy	“	100	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	İneblu- Camikebir mah.	“	150	Castanea sativa
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kansa tepe	“	200	Castanea sativa
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türkeli	“	200	Quercus robur
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık – Kömürgözü tepe	“	200	Q. hartwissiana
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu N yüz	“	250	Carpinus betulus
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirazlık dere	“	250	Fagus orientalis
Küre Dağları Batı Kesimi	Kara talimlik	“	300	Q.robur
Küre Dağları Batı Kesimi	Asar tepe	“	300	Pinus nigra
Küre Dağları Batı Kesimi	Kapan yanı	“	300	Fagus orientalis
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kokunkatlı dere	“	350	Q.hartwissiana
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kömürgözü tepe- Teke dere	“	400	Q. cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kokunkatlı dere	“	450	Q.hartwissiana
Küre Dağları Batı Kesimi	Paşalılar mevki	“	500	Castanea sativa
Küre Dağları Doğu Kesimi	Evrenye çayı – Zerya çayı	“	550	Pinus silvestris
Küre Dağları Batı Kesimi	Karatalimlik-Cide	“	600	Fagus orientalis
Küre Dağları Batı Kesimi	Değirmendere-Ulus ç.	“	640	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Gökgözüoğlu tepe	“	700	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Kurt girmez dere	“	750	Q.macranthera subsp.sypirensis
Küre Dağları Batı Kesimi	Demir dere civarı	“	800	Fagus orientalis
Küre Dağları Batı Kesimi	Dalbuköy-Mektepkıran	“	1000	Fagus orientalis
Küre Dağları Doğu Kesimi	Akveren mevki	“	1000	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Güneyveren tepe	“	1100	Carpinus betulus

Tablo 5. Juniperus oxcedrus'un sahada eriştiği yükseltiler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hâkim ağaç türü
Küre Dağları Doğu Kesimi	Harzana Mahallesi civarı	Juniperus oxcedrus	50	Quercus cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık	“	50	Pinus brutia
Küre Dağları Batı Kesimi	Cide-Dikençalık dere	“	150	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	Karapınar çayı	“	150	Q.cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türbe tepe – İspa çayı	“	160	Q. cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türbe tepe – İspa çayı	“	200	Q. hartwissiana
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kadının çayı	“	200	Q. pubescens
Küre Dağları Doğu Kesimi	İspa çayı – Düzpara tepe	“	250	Q. cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türbe tepe mevki	“	325	Q. hartwissiana
Küre Dağları Doğu Kesimi	Onlardağı tepe	“	400	Q.robur
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarnıç deresi	“	400	Pinus nigra
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kömürgölü tepe-Teke dere	“	400	Q. cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kokunkatlı dere	“	450	Q.hartwissiana
Küre Dağları Doğu Kesimi	Güzelyurt dere	“	500	Pinus nigra
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarnıç dere	“	500	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirencukuru dere	“	550	Q. cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Gökırmak vadisi N yüz	En yaygın çalı	550	Q. pubescens
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kocabelen tepe	En yaygın çalı	600	Quercus petraea
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarımsak t. – Tuzlabası t.	“	750	Q. pubescens
Küre Dağları Doğu Kesimi	Gökırmak vadisi	“	750	Quercus infectoria
Küre Dağları Doğu Kesimi	Balıkçı dere – Kuzgun tepe	En yaygın çalı	800	Quercus infectoria
Küre Dağları Doğu Kesimi	Gökırmak –Aldız tepe	En yaygın çalı	800	Pinus nigra
Küre Dağları Doğu Kesimi	Değirmendere	En yaygın çalı	800	Q. petraea
Küre Dağları Doğu Kesimi	Çilekli dere - Kocabel tepe	“	850	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	Geyikdölübaşı–Armutlu çayı	“	850	Q. harwissiana
Küre Dağları Doğu Kesimi	Değirmendere	En yaygın çalı	900	Q. petraea
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sungur tepe - Gökırmak	En yaygın çalı	1000	Pinus nigra
Küre Dağları Doğu Kesimi	Göl dağ – Kale dere	“	1000	Q. cerris

Tablo 6. *Laurus nobilis*'in sahada eriştiği yükselteler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hâkim ağaç türü
Küre Dağları Doğu Kesimi	Bartın Karaçubuk burnu	<i>Laurus nobilis</i>	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Harzana mah. civarı	“	50	<i>Quercus cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kapıkaya	“	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık	“	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu- Camikebir mah.	“	150	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Karapınar çayı	“	150	<i>Q.cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türbe t. – İspa çayı	“	160	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Cide-Karatalimlik	“	200	<i>Q.infectoria</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kadının çayı	“	200	<i>Q. pubescens</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık – Kömürgölü t.	“	200	<i>Q. hartwissiana</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu N yüz	“	250	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İspa çayı – Düzpara tepe	“	250	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Dereköy civarı	“	300	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Boğazköy civarı	“	En yaygın çalı	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Karardın sırtı	“	En yaygın çalı	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Asar tepe	“	300	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Paşalılar mevki	“	300	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Kartal tepe	“	400	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kömürgölü tepe - Ayancık	“	400	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Güney tepe	“	450	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarnıç dere	“	500	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Dededağı mevki	“	1000	<i>Fagus orientalis</i>

Tablo 7. *Myrtus communis*'in sahada eriştiği yükselteler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hâkim ağaç türü
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kapıkaya	<i>Myrtus communis</i>	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık	En yaygın çalı	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Cide Dikençalık mevki	“	150	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Onlardağı tepe	“	400	<i>Q.robur</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Kara Talimlik tepe	“	500	<i>Fagus orientalis</i>

Tablo 8. *Phillyrea latifolia*'nın sahada eriştiği yükselteler.

Kesim	Yer	Maki tür	Yükselti	Hâkim ağaç türü
Küre Dağları Batı Kesimi	Bartın-Karaçubuk burnu	<i>Phillyrea latifolia</i>	En yaygın tür	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Harzana Mahallesi civarı	“	50	<i>Quercus cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu- Camikebir mah.	“	150	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Karapınar çayı	“	150	<i>Q.cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türbe tepe – İspa çayı	“	160	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türkeli	“	200	<i>Quercus robur</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kadının çayı	“	200	<i>Q. pubescens</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık – Kömürgölü t.	“	200	<i>Q. hartwissiana</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu N yüz	“	250	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İspa çayı – Düzpara tepe	“	250	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Asar tepe	“	300	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Paşahlılar mevki	“	300	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarıç deresini	“	400	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kömürgölü t.- Teke dere	“	400	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Esenler deresini civarı	“	500	<i>Ostrya carpinifolia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirazlı dere – Işıklar tepe	“	500	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Güzelyurt dere	“	500	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarıç dere	“	500	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirencükuru dere	“	550	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Değirmen dere-Araç çayı civarı	“	600	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarıç dere – Kirencükuru dere	“	600	<i>A. bornmuelleriana</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu kuzey yüz	“	650	<i>Pinus silvestris</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Kokardan çayı-Araç çayı civarı	“	700	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Güney tepe	“	750	<i>Q.petraea</i>

Küre Dağları Batı Kesimi	Tekke kurum	“	750	Junperus excelsa
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarımsak t. Tuzlabaşı t.	“	750	Q. pubescens
Küre Dağları Doğu Kesimi	Geyikdölübaşı–Armutlu çayı	“	850	Q. harwissiana
Küre Dağları Batı Kesimi	Kepez tepe	“	En yaygın çalı	Q.petraea
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kırantarla tepe	“	900	Q. infectoria
Küre Dağları Batı Kesimi	Çiğdemli tepe	“	960	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Gökgözoğlu tepe	“	1000	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Delikli kaya tepe	“	1000	Carpinus betulus
Küre Dağları Doğu Kesimi	Çatalzeytin Türbe tepe	“	1000	Quercus petraea
Küre Dağları Batı Kesimi	Delikli kaya tepe	“	1100	Ostrya carpinifolia
Küre Dağları Batı Kesimi	Güneyveran t.	“	1100	Q.petraea
Küre Dağları Batı Kesimi	Yukarı ak mevkii	“	1125	Carpinus betulus

Tablo 9. Pistacia terebinthus'un sahada eriştiği yükselteler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hakim ağaç türü
Küre Dağları Batı Kesimi	Bartın-Karaçubuk burnu	Pistacia terebinthus	50	Pinus brutia
Küre Dağları Batı Kesimi	Bartın-Boğazköy	“	100	Carpinus betulus
Küre Dağları Doğu Kesimi	Karapınar çayı	“	150	Q.cerris
Küre Dağları Batı Kesimi	Yumurcak taşı tepe	“	200	Pinus nigra
Küre Dağları Batı Kesimi	Asar tepe	“	300	Pinus nigra
Küre Dağları Doğu Kesimi	Evrenye köyü	“	400	Castanea sativa
	Olacaklar t.			
Küre Dağları Batı Kesimi	Esenler dere civarı	“	500	Ostrya carpinifolia
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarıncı dere	“	500	Pinus brutia
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirençukuru dere	“	550	Q. cerris
Küre Dağları Doğu Kesimi	Gökırmak vadisi N yüz	“	550	Q. pubescens
Küre Dağları Batı Kesimi	Değirmen d-Ulus çayı	“	600	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Mandıra-Kepez tepe	“	700	Q.petraea
Küre Dağları Batı Kesimi	Başköy civarı	“	750	Pinus nigra
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarımsak t.- Tuzlabaşı t.	“	750	Q. pubescens
Küre Dağları Doğu Kesimi	Gökırmak vadisi	En yaygın çalı	750	Quercus infectoria
Küre Dağları Doğu Kesimi	Gökırmak – Aldız tepe	“	800	Pinus nigra
Küre Dağları Doğu Kesimi	Çilekli dere - Kocabel t.	“	850	Pinus brutia
Küre Dağları Batı Kesimi	Kepez tepe	“	884	Q.petraea
Küre Dağları Batı Kesimi	Çamköy-Yumru tepe	“	900	Carpinus betulus
Küre Dağları Batı Kesimi	Delikli kaya tepe	“	1100	Ostrya carpinifolia

Tablo 10. *Spartium junceum*'un sahada eriştiği yükselteler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hâkim ağaç türü
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kapıkaya	<i>Spartium junceum</i>	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Ayancık	“	50	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu- Camikebir mah.	“	150	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Türbe tepe – İspa çayı	“	160	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Gökçeli	“	200	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Cide-Karatalimlik	„	200	<i>Q.infectoria</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kansa Tepe	“	200	<i>Castanea sativa</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kadının çayı	“	200	<i>Q. pubescens</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İnebolu N yüz	“	250	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	İspa çayı – Düzpara tepe	“	250	<i>Q. cerris</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Asar tepe	“	300	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Dikençalık-Irmak çayı	“	300	<i>Carpinus betulus</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Onlardağı tepe	“	400	<i>Q.robur</i>
Küre Dağları Batı Kesimi	Cevizler mevkii	“	450	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Gökırmak vadisi	“	750	<i>Quercus infectoria</i>

Tablo 11. *Genista tinctoria*'nın sahada eriştiği yükselteler.

Kesim	Yer	Maki türü	Yükselti (m)	Hâkim ağaç türü
Küre Dağları Doğu Kesimi	Karapınar çayı	<i>Genista tinctoria</i>	150	<i>Q.cerris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirazlık dere	“	250	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Onlardağı tepe	“	400	<i>Q.robur</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Sarnıç deresi	“	400	<i>Pinus nigra</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kirazlı dere – Işıklar tepe	“	500	<i>Pinus brutia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kuşlar deresi	“	500	<i>Fagus orientalis</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kavaklı tepe	“	600	<i>Quercus hartwissiana</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Duvarseki mevkii	“	700	<i>Pinus silvestris</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Kırantarla tepe	“	900	<i>Q. infectoria</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Karasu dere	“	1000	<i>Ostraya carpinifolia</i>
Küre Dağları Doğu Kesimi	Armutlu çayı – Hacıağaç t.	“	1000	<i>Fagus orientalis</i>

Araştırma Makalesi/Research Article

Divânü Lügâti't Türk'te Geçen Fiziki Coğrafya Terimleri¹

Physical Geographical Terms in Divânu Lugati't Türk

Hasan KARA ² - Adnan Doğan BULDUR ³

Geliş/Received:29.11.2022

Kabul/Accepted:29.12.2022

Öz

Türk tarihinin en eski ve önemli yazılı kaynaklarından olan Divânü Lügâti't Türk, bugüne kadar daha çok dil ve tarih bilimleri ile uğraşanları ilgilendiren bir eser olarak algılandığı gelmiştir. Araştırma yapan çoğu disiplinin mutlaka kendisiyle alakalı bir şeyler bulabileceği kültürümüzün bu nadide eseri; coğrafyayı ilgilendiren birçok konuyu da bünyesinde saklamaktadır. Bu çalışmada günümüzden yaklaşık 1000 yıl önce doğan Kaşgarlı Mahmut'un hazırladığı Divânü Lügâti't Türk'te geçen fiziki coğrafya terimleri ve adlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Divânü Lügâti't Türk'te, coğrafyanın alt disiplinlerinden olan jeomorfoloji, hidrografiya, zoocoğrafya, bitki coğrafyası, klimatoloji, yerleşme coğrafyası, beşeri coğrafya, bölgesel coğrafya, matematik coğrafya, ekonomik coğrafya ve diğer coğrafya alt birimlerinin inceleme alanına giren birçok terim, yerleşme ve mevki adı yer almaktadır. Eserin muhtelif yerlerinde deniz, göl, akarsu, çöl, hayvan, bitki, yıldız, ülke, şehir, bölge, köy ve mevki adları geçmektedir. Çoğu terim ve adın günümüzde hiç değişmeden o günkü şekliyle ya da küçük değişikliklerle kullanıldığı düşünüldüğünde, eserin büyüklüğü ve önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Divânü Lügâti't Türk'te geçen fiziki coğrafya terimleri özelliklerine göre gruplandırılmaya ve önemleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Divânü Lügâti't Türk, Coğrafya, Kaşgarlı Mahmut, Türk Dünyası, Fiziki Coğrafya

Abstract

Divânu Lugâti't Türk, which is one of the oldest and most important written sources in Turkish history, has been perceived as a work of interest to those interested in language and historical sciences. This part of our culture, where most disciplines are doing research, will surely find something to do with it; geography also contains many issues related to geography. Physical geography terms and names in Divânü Lügâti't Türk, prepared by Kaşgarlı Mahmut, who was born around 1000 years ago, were attempted to be determined in this study. In Divânu Lugâti't Türk, geomorphology, hydrography, zoogeography, plant geography, climatology, settlement geography, human geography, regional geography, mathematics geography, economic geography and other geography sub-disciplines which are sub-disciplines of geography, are located. In various parts of the work, sea, lake, river, desert, animal, plant, star, country, city, region, village and locality names are mentioned. Considering that most of the terms and names are used today without any change in the form of that day or with small changes, the size and importance of the work emerges once again. The geographical terms in Divânü Lügâti't Türk have been attempted to be grouped based on their characteristics, and their significance has been asserted.

Keywords: Divânu Lugâti't Türk, Geography, Kaşgarlı Mahmut, Turkish World, Physical Geography

¹ Bu çalışma, 11-13 Eylül 2019 tarihlerinde Kazakistan'ın Türkistan şehrinde yapılan IV. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi'nde (USOBAK-IV) sunulan ve özet olarak yayımlanan bildirinin kapsamı genişletilmiş halidir.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Pamukkale / Denizli, hasankara@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2184-0354

³ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Meram / Konya, abuldur@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0318-1129

1. GİRİŞ

Türk tarihinin en eski ve önemli yazılı kaynaklarından olan Divânü Lügâti't Türk; Kaşkarlı Mahmut tarafından 1072-1074 yıllarında Abbasi Halifesine sunulmak üzere kaleme alınmış, uzun süre varlığı bilinen lakin kendisi kayıp olduğu için görülemeyen bir eser olmuştur. Türklerin Anadolu kapılarını araladığı dönemle yaşıt olan bu eserin günümüze ulaşabilmesi Türk tarihi, kültürü, edebiyatı ve coğrafyası açısından mutlak önem arz eder. Daha çok dil ve tarih bilimleriyle uğraşanları ilgilendiren bir eser olarak algılana gelen muhteşem eser; coğrafya bilimi açısından da yazıldığı coğrafyanın izlerini günümüze taşıması açısından oldukça mühimdir.

Farklı disiplinlerden araştırma yapanların mutlaka kendi alanları ile alakalı bir şeyler bulabileceği kültürümüzün bu nadide eseri; Ali Emiri Efendi tarafından 1914 yılında tesadüfen bulunmuştur (Ayval; 2013, s. 114). O yüzden Ali Emiri'nin bu muhteşem eseri fark ederek bilim dünyasına kazandırması da en az Kaşkarlı Mahmut'un eseri kaleme alması kadar takdire şayandır. Eser ilk defa Kilisli Rifat tarafından I. Dünya savaşı yıllarında bir araya getirilerek tasnifi yapılmış, Besim Atalay tarafından Türkçeye tercüme edilerek üç cilt halinde ve 1940-41 yıllarında basılmıştır (Atalay, 1998 ve Atalay 1999). Eser üzerinde sayısız bilim insanı tarafından araştırmalar ve değerlendirmeler yapılmış ve halen günümüzde de yapılmaya devam etmektedir (Onan, 2003; Gömeç, 2009; Nalbant, 2014; Isaeva 2019).

Divânü Lügâti't Türk'ün birçok yerinde, coğrafyanın alt disiplinlerinden jeomorfoloji, hidrografya, zoocoğrafya, bitki coğrafyası, klimatoloji, toprak coğrafyası gibi fiziki coğrafya terimleri geçmekte ve bu terimlerin hangi anlamlara geldiği de karşısında verilmektedir. Çoğu terimin günümüzde hiç değişmeden ya da küçük değişikliklerle bin yıl öncesindeki şekliyle kullanıldığı düşünüldüğünde, eserin büyüklüğü ve önemi bir kez daha ortaya çıkar.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinin tercih edildiği araştırmada temel kaynak olarak kullanılan eserin Türkçe basılan 3 ciltlik bölümünde yer alan tüm maddeler incelenerek tahlil edilmiştir. İlk aşamada içerisinde coğrafi unsur barındıran her terim belirlenerek listelenmiştir. İkinci aşamada coğrafi terimler de kendi içerisinde fiziki coğrafya terimleri ve beşeri coğrafya terimleri olarak iki ana guruba ayrılmıştır. Araştırmanın asıl konusunu ilgilendiren fiziki coğrafya terimleri dikkate alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir.

Eserde tekrarlanan coğrafi terimler bir kez geçiyormuş gibi kabul edilerek cilt ve sayfa numaralı tespit edilmiş ve kaydedilmiştir. Tekrarlanan terimler için ilk geçtiği cilt ve sayfa numarası işaretlenerek ikinci veya müteakip defalar tekrarlanan cilt ve sayfa numaraları dikkate alınmamıştır.

Terimlerin tasnifinin ardından divan ile ilgili yapılmış tez, makale, bildiri türü çalışmalar ve diğer benzeri çok sayıda araştırmadan da istifade edilerek bu muhteşem eserde geçen fiziki coğrafya ile ilgili oluşturan terimler (İzbrak, 1986) değerlendirilerek analizi yapılmıştır.

2.1. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. 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 ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden

hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. “Divânü Lügâti’t Türk’te Geçen Fiziki Coğrafya Terimleri” başlıklı araştırmada kamuya açık bir kaynak kitap olan Divânü Lügâti’t Türk eserinin açık erişim verileri ile *doküman analizi* tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Divânü Lügâti’t Türk’de yaklaşık olarak 9500 terim yer almaktadır. Birbirinden çok farklı disiplinler ve konularla ilgili terimlerin geçtiği eserde bazı terimler ve anlamları bir kez geçmektedir. Bazı terimler; aynı anlamlara gelen ve birbirine benzer yazılışa sahip kelimelerden meydana gelirken bir kısmı ise aynı anlamlara gelen fakat yazılış ve okunuşları tamamen farklı terimlerden oluşabilmektedir.

Eserde aynı anlam içeren ve yakın yazılış gösteren kelimeler sıkça göze çarpmaktadır. Örneğin deve kelimesi eserin muhtelif sayfalarında deve, devey, teve, tevey, tewe, tewey, téwi, tiwi gibi ona yakın farklı şekilde ve yazılışta geçmektedir. Bunlar tek bir terim olarak kabul edildiği takdirde eserde geçen terim sayısı dokuz binin altına düşmektedir. Eserde yer alan terimlerin gerekli ayıklamaları yapıldıktan sonra 651 adedinin fiziki coğrafya ile ilgili terimlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Beşeri coğrafya terimleri de işin içerisine katıldığında coğrafya terimlerinin sayısının binin üzerine çıkmakta olduğu ve eserde önemli bir hacim tuttuğu, hatta eserdeki tüm terimler arasında yaklaşık olarak %15 civarında bir paya sahip olduğu göze çarpmaktadır.

4. DİVÂNÜ LÜGÂTİ’T TÜRK’TEKİ FİZİKİ COĞRAFYA TERİMLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Divânü Lügâti’t Türk’te geçen fiziki coğrafya ile ilgili terimler; konularına göre bitki coğrafyası, hayvan coğrafyası (zoocoğrafya), yer şekilleri (jeomorfoloji), iklim bilimi (klimatoloji), sular coğrafyası (hidrografya) ve toprak coğrafyası şeklinde altı ana guruba ayrılarak değerlendirilmiştir. Bunlardan hayvanlarla ilgili terimler en fazla muhtevayı oluştururken, konunun daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, zoocoğrafya terimleri de önce kendi içinde yabani hayvanlar ve evcil hayvanlar şeklinde iki alt guruba ayrılmıştır. Evcil hayvanlar bölümünde yer alan terimlerin de çok olması nedeniyle evcil hayvanlardan ayrı olarak atlarla ilgili ayrı bir guruplandırma yapılmıştır. Bu alt gurubun oluşturulmasında Türk kültüründe atın özel önemi olması, at çeşitlerinin çokluğu ve atlarla ilgili terimlerin fazla olması etkili olmuştur.

Değerlendirmelere göre fiziki coğrafyayı ilgilendiren 651 terimden 275’i (%42,25) hayvanlarla ilgilidir (Yabani hayvanlar %25,04, evcil hayvanlar %6,76 ve atlar %6,61). Hayvan terimlerinin ardından ikinci sırada 188 terim ve %28,88 lik oranla bitki coğrafyası ile ilgili terimler sıralanmaktadır (Tablo 1). Klimatoloji ile ilgili terimlerin sayısı ise 66, (%10,14) dür. Hidrografya terimleri 64, (%9,83) jeomorfoloji terimleri 61, (%9,37) ve son olarakta toprak coğrafyası terimleri 22 adetle (%3,38) lik bir değere sahiptir.

Tablo 1. Divânü Lügâti’t Türk’te Geçen Fiziki Coğrafya İle İlgili Terimlerin Dağılımı

Terim Türü	Terim Âdeti	Terim Oranı (%)	Günümüze Yakın Kullanılan Terim Âdeti	Tür Terimine Göre Oranı (%)
Bitki coğrafyası ile ilgili terimler	188	28,88	66	35,10
Yabani hayvanlarla ilgili terimler	163	25,04	80	49,08
Klimatoloji ile ilgili terimler	66	10,14	45	68,18
Hidrografya ile ilgili terimler	64	9,83	39	60,93
Jeomorfoloji ile ilgili terimler	61	9,37	30	49,18

Evcil hayvanlarla ilgili terimler	44	6,76	33	75,00
Atlarla ilgili geçen terimler	43	6,61	20	46,51
Toprak coğrafyası ile ilgili terimler	22	3,38	14	63,63
Toplam	651	100,00	327	

Fiziki coğrafya terimlerine eserde geniş yer verilmiştir. Ağırlığı hayvan coğrafyası ve bitki coğrafyası terimleri oluşturmaktadır. Türklerin yaşamında önemli bir yeri olan hayvan ve bitkilerle ilgili terimin bu kadar fazla olması (%63,6) tesadüf olmasa gerektir. Her üç terimden neredeyse ikisinin hayvan ve bitki temalı olması Türk kültürüyle alakalı ipuçları sunmaktadır. Türklerde yaşam kültürünün adeta tabiatla bütünleştiği, hayvan ve nebatatın insan yaşamıyla iç içe geçtiği eserden ortaya çıkmaktadır.

Eserde binin üzerinde farklı coğrafi terimin geçmesi ve bunlardan 651'inin fiziki coğrafya ile ilişkilendirilmesi sadece bu eserin zenginliğini değil aslında Türk kültürünün de zenginliğini ortaya koyar. Hacı Bektaş Veli'nin Velayetnamesinde (Çetin, 2015, s. 65) Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesinde de birbirinden farklı yüzlerce coğrafi terimin ve yer adının geçmesi (Buldur, 2015, s. 122) birbirinden farklı zamanlarda ve mekânlarda yazılan eserlerin coğrafi kültür yönüyle çok zengin olduğunun önemli delilleridir.

Hayvan ve bitkilerin dışında da fiziki coğrafyanın diğer alt alanları ile ilgili terimleri eserde bulabilmek mümkündür. Bu terimler sadece coğrafya bilimi ile ilgili olduğu için değil, aynı zamanda Kaşkarlı Mahmut'un yaşadığı sınırları belirli bir bölgede; coğrafya bilgisinin belirli düzeyde bilindiğini göstermesi açısından da son derece önem taşımaktadır.

4.1.Bitki Coğrafyası İle İlgili Terimler

Eserde bitki coğrafyası terimleri yönünden çok zengin bir hazine karşımıza çıkmaktadır. Buradaki terimlerin bir bölümü günümüzde de hiç değişmeden aynen kullanılmaktadır. Burçak, pamuk, çiğit (pamuk çekirdeği), kamış, karamuk, üzüm, armut, arpa, bağ, buğday, çim, kabak, soğan, söğüt, tiken, yemiş, körpe yemiş bunlardan bazılarıdır. Yazılışlarında ya da bugünkü okunuşlarında küçük değişiklikler olan bitki adları; samursak (sarımsak), yawçan (yavşan), yigde (iğde), adhrık (ayrık otu), alma (elma), aluç (alıç), yüzerlik (üzerlik), artuç (ardıç), awya (ayva), buturgak (pıtrak), erük (erik), sarıg erük (kayısı), kağun (kavun), yarpuz (yarpız), yılğın (ılğın), yüzerlik (üzerlik) sayılabilir. Bugün ülkemizde hepsi kolaylıkla yetişen bu bitkilerin çoğu ya Kaşgar çevresinde yetişmekte veya yöre insanı tarafından iyi bilinmektedir. Örneğin erük (erik), şeftali, kayısı ve erik gibi meyvelere verilen genel bir isimlendirmedir. Tülüg erük; şeftaliyi, sarıg erük; kayısı ve zerdaliyi, kara erük ise normal kara eriği ifade etmektedir (DLT 1, 32).

Kaşkarlı Mahmut; Oğuzların buğdaya aşlık dediklerini (DLT 1, 51) ifade eder. Aşlık, aşevi, mutfak anlamlarına gelmektedir. Günümüzde Türkiye'nin kırsal kesimlerinde mutfığa aşane veya aşhane denilmektedir. Tār: ırmaklarda kullanılan keleklere verilen isimdir. Derilerden yapılan tulumların başları bağlanarak şişirilir ve birbirine bağlanır. Suyun üzerinde sal benzeri bir şey yapıp üzerine oturularak sudan geçilir (DLT 3, 57). Dicle ırmağı üzerinde uzun yıllar koyun ve keçi derisinden yapılan bu tulumların üzerine ağaçlardan kirişler ve onların üzerine ince dal eklenerek oluşturulan keleklerin üzerinde Diyarbakır'dan Bağdat'a hatta asra'ya kadar 2-3 tonu bulan ağırlıkta yük taşınabilmekteydi (Güney, 1990, s. 324). Yine eserde küç terimi; susam veya küncü anlamında kullanılmakta, susam yağına küç/küncü yağı denilmektedir (DLT 3, 45). Orta Anadolu'nun birçok yerinde haşhaşa ve susama halen küncü denmeye devam edilmektedir.

Eserde geçen 188 farklı bitki teriminden 66 tanesi (%35,1) günümüzde Anadolu'nun farklı yörelerinde ya aynen veya çok küçük farklılıklarla kullanılmaya devam edilmektedir. Burada bazen bir hece veya sesli harf değişikliği olurken örneğin alma (elma), aluç (alıç) bazende birkaç hece değişikliği olduğu ancak kelimenin özünde fazla bir değişiklik olmadığı gözlenmektedir. Örnek olarak artuç (ardıç) (Çukur, 2016, s. 62), awya (ayva), kadın (kayın), kagun (kavun) gibi. Günümüz Türkçesinde ardıç'a dönüşen arduç aynı zamanda Kaşkar'da köy adı olarak kullanılmaktadır (Gömeç, 2009, s. 30). Bazıları ise 10 asırdan bu yana hiçbir değişikliğe uğramadan günümüze ulaşmayı başarabilmiştir. Bağ, ayrık, anız, armut, ayrık, burçak, kabak, kak, kamış, kekre, karamuk, yarpuz, ot, semizlik, söğüt, soğan, pamuk, saman, üzüm, çiğit, üzerlik gibi terimler bunun güzel örnekleridir. Budgay (buğday), samursak (sarımsak), topulgak (topalak), bekmes (pekmez) ve diken (diken) örneklerinde olduğu gibi terimlerde yer alan bazı heceler yer değiştirmiş ya da ünsüz yumuşaması gerçekleşmiştir. Yılgin, bulguna (ılgın), kuşgun (ışgın) korıg (koru), arpağan (arpaya benzeyen) gibi yazılışı biraz değişikliğe uğramış terimler de vardır (Tablo 2). Geşür (havuç) terimi de, birçok yöremizde kullanılmakta havuç yerine keşir olarak isimlendirilmektedir. Yine buğdayın ıslatılarak kavrulması ile elde edilen bir kuruyemiş olan ve Anadolu'da kavurğa olarak isimlendirilen tahıl terimi yani kavrulmuş buğday, eserde kawurmaç (DLT 1, 493) olarak isimlendirilmektedir.

Tablo 2. Divânü Lügâti't Türk'te Geçen Bitki Coğrafyası İle İlgili Terimler

Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri	Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri
<i>Adrik</i>	Ayrık otu, I, 98,	<i>Kekre</i>	Develerin yediği acı bir ot·I, 422
<i>Alma</i>	Elma I, 130	<i>Keyik söğüt</i>	Yaban söğüdü·III, 168
<i>Aluç</i>	Şeftali I, 122	<i>Kımız alma</i>	Ekşi elma·I, 366
<i>Anğduz</i>	Andız I, 115	<i>Konak-koyak</i>	Bir çeşit kaba darı, I, 384
<i>Anız</i>	Anız, hububatın tarladaksapı I, 94	<i>Korıg</i>	Koru, küçük orman·I, 17
<i>Armut</i>	Armut·I, 95	<i>Kosık</i>	Fındık I, 382
<i>Arpa</i>	Arpa I, 123	<i>Körpe yemiş</i>	Taze meyve I, 415
<i>Arpağan</i>	Arpaya benzer evinsiz bitki, I, 140	<i>Kuşgun, uşgun</i>	Ekşi bir çeşit ot·I, 440
<i>Artuç</i>	Ardıç, I, 95,	<i>Küç, küncü</i>	Susam, küncü, III, 121
<i>Awya</i>	Ayva· I, 114,	<i>Ot</i>	Ot, hayvan yemlerinin hepsi·I, 14
<i>Ayrık</i>	Ayrık otu·I, 113	<i>Otung</i>	Odun·I, 14,
<i>Bag</i>	Bağ, üzüm asması· III, 152	<i>Pamuk</i>	Pamuk, I, 380;
<i>Bar yigde</i>	İri iğde,· III, 147	<i>Saman</i>	Saman, I, 415;
<i>Bekmes</i>	Pekmez· I, 440	<i>Samursak</i>	Sarımsak, sarmısak· I, 527
<i>Boy</i>	Poy otu· III, 141	<i>Sarığ erük</i>	Kayısı, zerdali·I, 69
<i>Budgay</i>	Buğday· III, 240	<i>Semizlik</i>	Semizlik. I, 507
<i>Bulguna</i>	Ilgına benzer bir ağaç, I, 492	<i>Sogan</i>	Soğan, I, 409
<i>Burçak</i>	Burçak· I, 466	<i>Söğüt</i>	Söğüt ağacı·I,
<i>Buturgak</i>	Pıtrak, çengelli bir diken I, 502	<i>Tar</i>	Kelek (ırmaklarda) sal, III, 148
<i>Çeçek</i>	Çiçek I, 119	<i>Tiken</i>	Diken·I, 204,
<i>Çiğit</i>	Pamuk çekirdeği·I, 356	<i>Tirek</i>	Direk; kavak·I, 387

<i>Çüvüt</i>	Kızıl çüvüt, kızılboya, zindfre, sülüğen· III, 162	<i>Topulgak</i>	Topalak otu, · I, 502
<i>Erük</i>	Şeftali, erik gibi meyvelerin adı·I, 69	<i>Tülüğ erük</i>	Şeftali·I, 69
<i>Geşür</i>	Havuç, I, 431, (gezer, gizri, sarıg)	<i>Üzüm</i>	Üzüm I, 75,
<i>Kabak</i>	Kabak, I, 382	<i>Yapçan</i>	Yavşan otu III, 37
<i>Kadın</i>	Kayın ağacı, I, 32	<i>Yapuşgak</i>	Dikenli bir ot, pıtrak; I, 51
<i>Kagun</i>	Kavun·I, 15	<i>Yarpuz</i>	Güzel kokan ot, kır nanesi, III, 39
<i>Kak</i>	Erik, kayısı meyve kurusu II, 282	<i>Yemşen</i>	Bir kır yemişi· III, 37
<i>Kamiş</i>	Kamiş, kamışlık I, 369	<i>Yığaç</i>	Ağaç III, 51
<i>Kara erük</i>	Erik I, 69	<i>Yılgin</i>	İlgın ağacı, III, 37
<i>Karamuk</i>	Karamuk·I, 487	<i>Yigde</i>	İğde I, 31;
<i>Kara ot</i>	Hindistan'dan gelen ağılı bir bitki; baldıran otu, III, 222	<i>Yungak</i>	Çögen, kökü sabun gibi köpüren bir bitki· III, 44
<i>Kawurmaç</i>	Kavrulmuş buğday, Kogurmaç·I, 493	<i>Yüzerlik</i>	Üzerlik otu, III, 12

Bitki isim ve terimleri büyük benzerlik gösterdiği gibi, bitkilerle alakalı olan bir takım terimler örneğin anız hububatın tarladaki sapı olarak, pekmez üzüm suyundan kaynatılarak yapılan bir yiyecek olarak, körpe yemiş henüz çok olgunlaşmamış taze meyve olarak, çiğit pamuk çekirdeği olarak sanki günümüzde kullanılıyormuş gibi aynı anlamlarda adlandırılmıştır.

4.2. Zoocoğrafya İle İlgili Terimler

Zoocoğrafya yeryüzünde her türlü hayvanı konu olarak inceleyen bir coğrafya alt bilim alanıdır. Divanda da çok sayıda hayvan adı ve terimi geçmektedir. Zoocoğrafya terimleri olarak arı, at, aslan, balık, bit, eşek, erkek, it, karkuş, katır, keklik, keler, kısrak, kirpi, koç, kuğu, kunduz, kurt, kuzgun, oğlak, ördek, sığır, tay, teke, turna, yılan, kaz, yengeç gibi hayvan adlarına günümüzde aynen kullanıldığı şekliyle eserde rastlanmaktadır (Tablo 3).

Eserde; Balıkçın (balıkçıl kuşu) (DLT 1, 512), bogra (deve aygırı), böri (kurt), buzağu (buzağı), çekürge (çekirge), çepiş (çepiç), eçkü (keçi), ingek (inek), tewey (deve), çulık (çulluk), küye (güve), kargılaç (kırlangıç), karınçak (karınca), kökürçgün (güvercin), keyik (geyik), kuzı (kuzu), kösürge (köstebek), kurbaka (kurbağa), porsmuk (porsuk), sagzıgan (saksagan), seçe (serçe), sıçgan (sıçan), suwı sığırı (manda), sığırçuk (sığırçık), sinğek (sinek), tawışgan (tavşan), toh (toy), toklı (toklu), tonguz (domuz) gibi hayvan adları yer alır. O günkü hayvan isimleri il bugünküler birbirlerine çok benzemesine rağmen, o günkü Kaşkar çevresindeki kullanım ve yazılışları ile günümüz Türkçesindeki yazılışları arasında küçük değişiklikler bulunmaktadır.

Übgüp (İbibik), kelegü (gelengi), kançık (dişi köpek), kıl kudhruk (kılkuş), kız kuş (tüyleri açılınca renk değiştiren bir kuş) (DLT 1, 326) gibi hayvan terimleri de eserde geçmektedir. Dişi köpek birçok yöremizde kancık şeklinde isimlendirilirken, tavus kuşunun kanatları açıldığında bir kız zerafetinde görüldüğünden dolayı o günün Kaşkar'ında ve çevresinde tavus kuşları; kız kuş olarak isimlendirilmişlerdir. 163 adet yabancı hayvan teriminin 80'i (%49,08) neredeyse yarıya yakını isim anlamında hiçbir değişikliğe uğramadan günümüze kadar gelmeyi başarmıştır.

Tablo 3. Divânü Lügâti't Türk'te Geçen Yabani Hayvanlarla İlgili Terimler

Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri	Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri
<i>Adhgır</i>	Aygır·I, 18, 95	<i>Kurbaka</i>	Kurbağa, III, 122
<i>Adıg, ayıg</i>	Ayı I, 63	<i>Kurt</i>	Solucan soyundan hayvan;·I, 342
<i>Anğ</i>	Bir kuş adı·I, 40	<i>Kuş</i>	Kuş, I, 22,
<i>Anğit</i>	Ördeğe benzeyen kuş, angut I, 93	<i>Kuzgun</i>	Kuzgun·I, 439
<i>Ar böri</i>	Sırtlan· I, 79	<i>Küye</i>	Güve III, 170
<i>Arı</i>	Arı I, 87	<i>Laçın</i>	Şahin; I, 410
<i>Arslan</i>	Arslan I, 75,	<i>Merdek</i>	Ayı, domuz yavrusu I, 480
<i>Bağırlak</i>	Bağırtlak denen kuş, 1, 503	<i>Nek yılan</i>	Ejderha·III, 155
<i>Bala</i>	Kuş ve hayvan yavrusu· II, 274	<i>Okluğ kirpi</i>	Büyük kirpi, oklu kirpi· I, 415
<i>Balık</i>	Balık I. 73	<i>Örümcek</i>	Örümcek, I, 152
<i>Balıkçın</i>	Balıkçıl kuşu I, 512	<i>Öyez</i>	Övez, bir çeşit sivrisinek I, 84
<i>Bars, pars</i>	Pars, I, 344	<i>Porsuk</i>	Porsuk, Porsmuk · III, 417
<i>Bit</i>	Bit·I, 320	<i>Sagzıgan</i>	Saksağan I, 366
<i>Bög</i>	Bir çeşit örümcek, böğ·III, 131	<i>Sakırku</i>	Kene, sakırğa· I, 489
<i>Böri</i>	Kurt·I, 36	<i>Sarsal</i>	Sansar, samur I, 483
<i>Budursın</i>	Bıldırcın·I, 513	<i>Seçe</i>	Serçe kuşu· III, 219
<i>Bürge</i>	Pire I, 427	<i>Sıçgan</i>	Sıçan, fare·I, 75,
<i>Çekürge</i>	Çekirge·I, 490	<i>Sığırcık</i>	Sığırcık kuşu I, 501
<i>Çocuk</i>	Domuz yavrusu; herşeyin küçüğü·I, 381	<i>Sıgun</i>	Yaban sığırı, dağ tekesi· I, 409
<i>Çulluk</i>	Çulluk, öveyik büyüklüğünde alacalı bir su kuşu·I, 381	<i>Sıkırgan</i>	Büyük sıçan, geme, I, 521
<i>El kuş</i>	Kartala benzeyen bir kuş·I, 49	<i>Sinğek</i>	Sinek, sivrisinek, karasinek. II, 13
<i>Enük</i>	Hayvan yavrusu, enik, arslan, sırtlan, kurt, köpek yavruları I, 72	<i>Sirke</i>	Bit yumurtası, sirke I, 430
<i>Karakuş</i>	Karakuş, tavşancıl· I, 331;	<i>Sogan yılan</i>	Tulum gibi iri bir yılan·I, 409
<i>Karga</i>	Karga I, 254	<i>Süglin</i>	Sülün, I, 444
<i>Kargılaç</i>	Kırlangıç kuşu·I, 526	<i>Tawışgan</i>	Tavşan·I, 513
<i>Karınça</i>	Karınca I, 501	<i>Teke</i>	Teke, erkek geyik· III, 102
<i>Keklik</i>	Keklik·I, 479	<i>Tenğelgüçn</i>	Dölengeç kuşu·III, 388
<i>Kelegü</i>	Tarla sıçanı soyundan bir hayvancık, geleni I, 448	<i>Tilki, tilkü</i>	Tilki· II, 343
<i>Keler</i>	Keler, kertenkele·I, 364	<i>Togrul</i>	Yırtıcı kuşlardan bir kuş, I, 482
<i>Keyik</i>	Geyik, I, 26	<i>Tonğuz</i>	Domuz·I, 304,
<i>Kıl kudhruk</i>	Kılkuyruk; ördeğe benzer kuş I 337	<i>Tonğuz merdeği</i>	Domuz yavrusu·I, 480
<i>Kıl kuş</i>	Ördeğe benzer bir kuş, I, 337	<i>Toy</i>	Toy kuşu, tod, toh III, 142

<i>Kız kuş</i>	Tüyleri bukalemuna benzeyen açılınca renk değiştiren kuş, I,326	<i>Turğa</i>	Turğa kuşu, bir serçe III, 174
<i>Kirpi</i>	Kirpi I, 415	<i>Turna</i>	Durna, turna kuşu III, 239
<i>Kolan</i>	Kolan; yaban eşegi, I, 214	<i>Übgük-büp</i>	İbibik kuşu, I, 78
<i>Kökegün</i>	Gök sinek I, 188	<i>Yarisa</i>	Yarasa·III, 433
<i>Kösürge</i>	Köstebek, tarla sıçanı soyundan bir hayvan·I, 490	<i>Yengeç</i>	Yengeç·III, 384
<i>Kugu</i>	Kuğu kuşu, III, 225,	<i>Yılan</i>	Yılan·I. 17
<i>Kunduz</i>	Kunduz, su köpeği·I, 458	<i>Yugak</i>	Su kuşu·I, 222;

Evcil hayvanların tamamı hem Kaşkar çevresinde hem de Türkiye’de neredeyse birebir aynıdır. At, it, kaz, katır, koç, öküz, sığır, ördek, deve, oğlak, erkek, eşek gibi hayvan adlarında yazılış ve okunuşta tamamen benzerlik vardır (Tablo 4). Bogra, deve aygırı anlamında kullanılırken Anadolu’da buğra olmuş, botuk potuk’a, buzagu buzağı’ya, eçkü keçi’ye, ingek inek’e, kon koyun’a, kökürçlün güvercin’e, takuk tavuk’a, çepiş çebiç’e, tişek şişek’e, suw sığırı su sığırı’na (manda) toklu toklu’ya, tüge düve’ye, torum dorum’a dönüşmüştür. Kaşkarlı Mahmut, bu hayvanların tanımını yaparken de sanki bin yıl sonrası Anadolu’sunun hayvanlarını tarif etmektedir. Günümüzde aynen Kaşkar yurdunda olduğu gibi 6 aylık keçi yavrusu çebiç, iki yaşındaki buzağı düve, genç teke erkek olarak bilinmektedir.

Tablo 4. Divânü Lügâti’t Türk’te Geçen Evcil Hayvanlarla İlgili Terimler

Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri	Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri
<i>At</i>	At·I, 16,	<i>Koç</i>	Koç·I, 321;
<i>Baklankuzı</i>	Taze ve semiz kuzu·I, 444	<i>Kon</i>	Koyun·I, 31
<i>Baldırkuzu</i>	İlk doğan kuzu·I, 456	<i>Kuzı</i>	Kuzu·I, 7,
<i>Bogra</i>	Her hayvanın aygırı, boğa, deve aygırı, pohur·I, 187	<i>Man yaşlığ koy</i>	Dört yaşını geçen koyun ·III,157
<i>Boka</i>	Boğa· II, 79;	<i>Oğlak</i>	Oğlak·I, 65,
<i>Botuk</i>	Potuk, deve yavrusu·I, 120	<i>Kökürçkün</i>	Güvercin·III, 419
<i>Buzagu</i>	Buzağı I, 59	<i>Suw sığırı</i>	Manda· I, 368
<i>Çepiş</i>	6 aylık keçi yavrusu, çepiç·I, 368	<i>Takuk</i>	Horoz, tavuk, II,286
<i>Çetük</i>	Kedi·I, 388	<i>Tişek</i>	Şişek, Üç yaşında koyun I, 387
<i>Deve, devey, teve</i>	Deve·II, 195; III devey, teve, tevey, tewe, tewey, téwi, tiwi	<i>Toklu</i>	Toklu, altı aylık kuzu· I, 106
<i>Eçkü</i>	Keçi·I, 95,	<i>Torum</i>	Torum, deve yavrusu, I, 396
<i>Erkeç</i>	Erkeç, genç teke·I, 95	<i>Tüge</i>	Düğe, iki yaşında buzağı, III, 229
<i>Eşek, eşgek</i>	Eşek II,	<i>Öküz</i>	Öküz· I, 59
<i>It</i>	İt, köpek·I, 35	<i>Ördek</i>	Ördek·I, 103
<i>İngek</i>	İnek, III, 91	<i>Saglık</i>	Dişi koyun; sağılan hayvan I, 471
<i>Katır</i>	Katır, I, 364	<i>Sığır</i>	Sığır·I, 364;
<i>Kaz</i>	Kaz·I,100,	<i>Kançık</i>	Dişi köpek; I, 188

Kaşgar çevresinde bilinen bitki ve hayvanların hemen hepsinin Türkiye’de de bilinmesi ve isimlerin aynı şekliyle veya çok küçük değişikliklerle kullanılması oldukça önemlidir. Eser; birbirinden binlerce kilometre uzaklıkta bulunan Türk dünyasının iki farklı coğrafyasının aralarındaki uzaklığa rağmen aslında bir bütün olduğunu ortaya koyar. Denizli’nin Baklan ilçesi adı ile taze ve semiz kuzu anlamındaki Baklan kuzu kelimeleri arasında derin bağlar olsa gerektir.

Tablo 5. Divânü Lügâti’t Türk’te Geçen Atlarla İlgili Terimler

Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri	Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri
<i>Adma</i>	Adma yıldı; yaşlı olduğundan yük vurulmayan I, 129	<i>Or at</i>	Donu al ile doru arasında olan at· I, 45
<i>Ak at</i>	Boz renkli at· I, 81	<i>Öğürlüğ adhgır</i>	Öğürlüğ adgır; kısrakları, eşleri bulunan aygır·I, 152
<i>Alaca at</i>	Alaca renkli, ala, kır at· I, 81	<i>Sıp</i>	İki yaşına girmiş olan tay· I, 207
<i>Atatmak</i>	Atlaşmak, (tay) at olmak· I, 206,	<i>Tay</i>	Tay, I, 206
<i>Aygır, adgır</i>	Aygır III, 122	<i>Torig at, torug</i>	Doru renkli at· I, 374
<i>Başgıl yıldı</i>	Başı ak, dört ayaklı hayvan I, 481	<i>Tosun</i>	Haşarı, tosun tay·II, 30
<i>Kısrak</i>	Kısrak·I, 203,	<i>Tüm toruğ at</i>	Düz, tamamıyla doru at· I, 338
<i>Kızgul at</i>	Boz ile kır arasında olan at· I, 483	<i>Yıldı</i>	Yıldı, hayvan sürüsü, dört ayaklı hayvanlara verilen genel ad· I, 21
<i>Kulun</i>	Tay· I, 215	<i>Yoriga</i>	Yorga yürüyen (at için)· III, 174
<i>Munduz Yoriga at</i>	Yorga yürüyüşten başka yürüyüş bilmeyen at·I, 458	<i>Yund</i>	At (cins adı), atlar, at sürüsü I, 235

Sözlükte kullanılan yund kelimesi, at anlamındadır. Deve kelimesinde olduğu gibi birçok ata söylenen genel bir terimdir (DLT 3, 2). Anadolu’daki Alayundlu, Alayontlu benzeri yerleşimler isimlerini hem atlardan (yund) hem de Oğuzların Alayundlu boyundan almışlardır. At terimlerinden ak at, alaca atı aygır, kısrak, kulun (tay), sıp (sıpa), yıldı, yund, tosun, yoriga gibi çeşitli terimler (Tablo 5) halen kullanılmaktadır. Hatta bunlardan kulun, sıpa, tay gibi terimler at yavrusunun doğumundan itibaren farklı dönemlerini ifade eden terimlerdir. Denizli’nin Yorga köyünün adı zoocoğrafya ile ilgili olarak yoriga (yorga) yürüyen at anlamında verilmiş olmalıdır.

4.3. Klimatoloji İle İlgili Terimler

Yeryüzündeki iklimleri inceleyen klimatoloji bilimi bir yerin sadece iklim özelliklerini belirtmekle kalmaz. O yörede yetişen bitkiler, tarım ürünleri, konut şekilleri, günlük giyilen kıyafetler ve yörede beslenen hayvanlara kadar birçok konu üzerinde belirleyici rol oynar. Kaşgar çevresinde de klimatoloji ile ilgili olarak kasırgu (kasırğa), kölige (gölge), bulıt (bulut), esin (esinti), isig (sıcak), kar, kıragu (kırağı), kurgak (kurak), pus (sis), soğuk, tan, tong (don), tolı (dolu), tüpi (tipi), yamgur (yağmur), yel, ayas kök (açık hava), çi (çiğ) gibi kelimelerin bilinmektedir. Bulut, yağış şekilleri, rüzgâr, kuraklık gibi iklimle ilgili kavramların yaygın biçimde kullanıldığını ve iklimle ilgili üç temel eleman olan sıcaklık, yağış ve rüzgâr gibi kavramlara bilgi düzeyinde sahip olduğunu ve bilginin gündelik yaşamda da kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Klimatoloji ile ilgili olan bahar, kar, erimek, sel, akmak gibi terimlerinde yer aldığı bir dördüklük eserde aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Yay baruban ergüzi (Bahar giderken erimiş olan karlar)

- Aktı akın munduzu* (Çoşkun seller gibi aktı)
Tuğdı yaruk yulduzu (Tan yıldızı doğdu)
Tıngla sözüml külgüsüz (Sözümü gülmeden dinle) (DLT 1, 44)

Klimatoloji ile ilgili eserde yer alan 66 terimden 45'i (%68,1) günümüz Anadolu Türkçesinden ya aynen ya da küçük yazılış veya harf değişiklikleriyle birlikte kullanılmaya devam etmektedir. Örneğin yağmur (Yağmur) şeklinde iki harfin yer değiştirmesiyle aynen kullanılmaktadır (Tablo 6). Bir özdeyişte “Neçeme oprak kedhük erse yağmurka yarar” (kepenek ne kadar eskimiş olsa yine yağmura yarar) şeklinde yağmur terimi üzerine vurgu yapılmaktadır (DLT 3, 16).

Tablo 6. Divânü Lügâti't Türk'te Geçen Klimatoloji İle İlgili Terimler

Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri	Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri
<i>Budmak</i>	Buyamak, donmak ve ölmek·III, 439	<i>Sıngılamak</i>	Soğuktan zırcılamak, donacak halde soğumak III, 405
<i>Budutmak</i>	Soğukta dondurmak· II, 302	<i>Sogımak</i>	Soğumak III, 268
<i>Bulut</i>	Bulut· I, 138	<i>Soguk</i>	Soğuk·I, 503
<i>Esin</i>	Esinti, rüzgâr, I, 77	<i>Şar şar</i>	Yağmurun sağnak halinde yağmasından çıkan ses· I, 324
<i>İlig, yılıg</i>	İlik I, 31	<i>Şimşek</i>	Şimşek I, 236;
<i>İsig</i>	Sıcak· I, 72;	<i>Tan</i>	Sabah, akşam esen esinti·III, 157
<i>İsişmek</i>	Isınmak, nesnenin parçaları arasına sıcaklık yayılmak·I, 185	<i>Tanğ</i>	Tan, sabah vakti. I, 170
<i>Kar</i>	Kar· I, 7,	<i>Tolu</i>	Gökten yağın dolu·I, 139
<i>Kardu</i>	Zemheri zamanı su üzerinde fındık kadar buz parçaları I, 419	<i>Tong</i>	Soğuktan donmuş, don· III, 356
<i>Karlanmak</i>	Karlanmak, kar yağmak· III, 197	<i>Tuman</i>	Duman, sis·I, 139,
<i>Kasırku</i>	Kasırğa·I, 489	<i>Tün</i>	Gece· I, 8
<i>Keçe</i>	Gece, III, 219	<i>Tüpçil</i>	Tipisi çok olan yer, III, 56
<i>Kelgin, Kelngiz</i>	Büyük ırmakların, denizlerin taşar gibi kabarması, med·I, 443	<i>Tüpi</i>	Tipi I, 219
<i>Kıragu</i>	Kırağı·I, 446	<i>Üşimek</i>	Soğuktan üşümek II, 137
<i>Kölige</i>	Koyu gölge I, 448;	<i>Yafa, yawa</i>	Sıcak, kuytu (yer)· III, 24
<i>Kölik</i>	Gölge·I, 409	<i>Yagmur</i>	Yağmur. I, 16,
<i>Kurgak</i>	Kurak· III, 69	<i>Yagmurçıl</i>	Yağmuru çok olan (yer)· III, 56
<i>Kuy</i>	Dere, kuytu yer, dip·III, 65	<i>Yay</i>	İlkbahar, yaz, I, 13
<i>Kuz</i>	Güneş görmeyen gölge yer I,325	<i>Yaygaru</i>	Yaza doğru, III, 278
<i>Küz</i>	Güz, güz mevsimi, sonbahar, I, 327	<i>Yaz</i>	İlk yaz, yaz· II, 172
<i>Oğlak ay</i>	İlkbahar, I, 347	<i>Yel</i>	Yel, rüzgâr, esinti· I, 95
<i>Pus</i>	Sis, duman· III, 124	<i>Yelpirmek</i>	Rüzgâr esmek, III, 93

Kelgin/kelngiz terimi; büyük ırmakların, denizlerin taşar gibi kabarması, med (DLT 1, 443) anlamında kullanılmıştır. Denizden oldukça uzak, Asya içlerinde kurak bir coğrafyada med-

cezir gibi deniz suyunun kabarması ve çekilmesi hadisesinden haberdar olunması, coğrafi bilgi ve coğrafi kültür düzeyinin hiç de küçümsenmeyecek seviyelerde olduğunu kanıtlamaktadır. Sağanak yağmur; şarşar olarak, güneş girmeyen yerler kuz olarak adlandırılmıştır. Eserde geceye tün, sis ve dumana pus, sabah esintisine tan denilmiştir ve günümüzde de aynı anlamlarda kullanılmıştır. Gece ve gündüzün eşit olduğu dönemler halen gün-tün eşitliği olarak adlandırılmaktadır. Şimşek, tipi, yeli kurgak (kurak), kar kırağı (kıracağı), yağmur, bulut, kasırkı (kasırğa) gibi iklim olayları ve yağış şekillerinin de aynen biliniyor olması Kaşkar çevresinde insan-doğa etkileşiminin çok kuvvetli olduğunu göstermektedir.

4.4. Hidrografiya İle İlgili Terimler

Yeryüzü sularını inceleyen hidrografiya; deniz, göl, akarsu ve yeraltı suları gibi farklı su konularını inceler. Kaşkar çevresinde hidrografiya ile ilgili çok sayıda kavram ve terim ile karşılaşmaktadır. Kölünğ (gölcük) (DLT 1, 73), arık (ark, kanal), akın (akıntı), batıg (batak), buz, kak (su birikintisi), köl (göl), köprüğ (köprü), boğaz, keçiş (ırmak geçidi), kuduğ (kuyu), eğrim (suyun dönerek aktığı düden), sarnıç (su tulumu), tenğiz (deniz), terinğ (su için derinlik), kazgan (suların kazdığı yer), mınğar (pınar) gibi kelimelerin çoğu hem hidrografiya terimi olarak hem de Türkçede küçük değişikliklerle günümüzde kullanılmaya devam edilmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Divânü Lügâti't Türk'te Geçen Hidrografiya İle İlgili Terimler

Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri	Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri
<i>Akın</i>	Sel, akıntı I, 15,	<i>Kölermek</i>	Göl haline gelmek, gölermek, toplanmak, su göllenmek I, 179
<i>Arık</i>	İrmak, ark, germeç, kanal, I, 7,	<i>Köprüğ</i>	Köprü-I, 478
<i>Arıklanmak</i>	Su akarak ark yapmak, su yerde kendine ırmaklar açmak-I, 294	<i>Költinğ</i>	Kuşların indiği su birikintisi, gölcük I, 73
<i>Arıklığ</i>	Nehirli, ırmaklı I, 147	<i>Kuduğ</i>	Kuyu- I, 375
<i>Batıg</i>	Batak; ırmak ve ırmağa benzer şeylerin derin olan yerleri-I, 371	<i>Kum</i>	Dalga, su dalgası-III, 137
<i>Bogaz</i>	Boğaz I, 364	<i>Kuy</i>	Dere; kuytu yer, -III, 65
<i>Buz, buzluk</i>	Buz, buzluk, içerisine buz konularak yaz için saklanan yer I, 466	<i>Mırigar</i>	Pınar, su gözü- III, 280
<i>Çat</i>	Kuyu-III, 146	<i>Öküz</i>	İrmak, dere, I, 59
<i>Çi</i>	Toprakta yaşlık, yaş-III, 207	<i>Öz, özi</i>	İki dağ arasındaki dere, I, 46
<i>Çokrama yul</i>	Suyu çok olan, fişkiran kaynak I, 492	<i>Özük suw</i>	Büyük derelerden ayrılan her çay, kol- I, 71
<i>Egrim</i>	Düden, suyun toplanıp dönerek aktığı yer-I, 107	<i>Sarnıç</i>	Deve derisinden yapılan tulum; ağaçtan oyulmuş su kabı-I, 454
<i>Egrimlen</i>	(su göllerde) eğreklenmek ve dönmek, düdenlenmek I, 314	<i>Sayram su</i>	Sıg su, II, 111
<i>Kadag</i>	Kanal, ırmak- II, 190	<i>Sogulmak</i>	(su) topraga sızıp kaybolmak, (su) çekilmek, azalmak II, 124
<i>Kak</i>	Göl, kurumuş göl, su birikintisi I, 179	<i>Suw</i>	Su-I, 15
<i>Kazgan</i>	Sel sularının yardığı yer- I, 18	<i>Tarım</i>	Göllere, kumluklara dökülen çay kolları,-I, 396
<i>Keçiş</i>	Geçit, ırmağın geçidi, I, 369	<i>Tenğiz</i>	Deniz-I, 100;

<i>Kelgin</i>	Büyük ırmakların veya denizlerin taşar gibi kabarması, med·I, 443	<i>Terinğ</i>	Su için geniş, derin, ·III, 370
<i>Köl</i>	Göl, havuz, birikmiş su I, 104	<i>yanga</i>	Bir ırmağın yanı, geçesi. III, 369
<i>Köl</i>	Denizin kendisi III, 136	<i>Yul, yolak</i>	Kaynak, çay, pınar, su pınarı, kaynağı, gözü·I, 222

Tarım akarsuyu ve tarım havzası Orta Asya’da bilinen bir sahadır. Kaşkarlı Mahmut’un tarım’ı; göllere, kumluklara dökülen çay kolları olarak isimlendirmesi, bazı akarsu kollarının kumluklarda (Orta Asya çöllerinde) yani kapalı havzalarda son bulduğunu yakından bildiğini gösterir.

Arık, kadağ (kanal), köprü, kuduğ (kuyu), sarnıç gibi hidrografik kavramlar insan eseri olarak ortaya çıktığından Kaşkar çevresinde arık ve kanalların olduğu, akarsular üzerine köprü yapıldığı, su ihtiyacı için kuyular açıldığı, deve derisinden büyük su kapları (sarnıç) yapıldığı görülmektedir. Kak kelimesi günümüzde meyve kurusu anlamında da kullanılıken, eserde kullanıldığı su birikintisi anlamında da kullanılmaya devam etmektedir. Denizli’nin Kaklık yerleşmesi adını bu kelimedenden almaktadır. Bunlardan yalnızca sarnıç terimi su tulumu olarak değil, kurak aylardaki su ihtiyacını karşılamak için yağmur suların depolandığı büyük çukurluklar anlamında kullanılır (Kara, 2002: 209).

Yul; pınar, su kaynağı, çokrama yul ise fişkıran su kaynağı (DLT 3, 1) olarak tanımlanmaktadır. Batı Anadolu’da, Uşak İlinde Murat Dağının güney eteklerinde Çokrağan adında bir su kaynağı bulunmakta ve Uşak ilinin su ihtiyacının bir bölümünü bu kaynak karşılamaktadır. Kaşkarlı Mahmut çāt kelimesinin Oğuzcada kuyu olduğunu ifade eder (DLT 3, 58). Erzurum’un Çat ilçesi ve adında çat olan birçok yerleşmeler; isimlerini muhtemelen bu terimden almaktadır.

Kaşkarlı Mahmut’un eserini kaleme aldığı Orta Asya coğrafyası; yeryüzünün en büyük kara parçası olan Asya kıtasının merkezi bölümünde yer almaktadır. Dolayısıyla, okyanus ve denizlerden oldukça uzaktır. Bu gerçek esere de aynen yansımıştır. Divânü Lügâti’t Türk’te sadece bir deniz adı yer alır. Abisgun denizi olarak geçen ad, günümüzde Hazar olarak isimlendirilen denizi ifade eder. Hazar bugün diğer denizlerle bağlantısı olmayan bir su kütlesi olmakla birlikte jeolojik dönemlerde diğer denizlerle bağlantılı olduğu için çoğu eserde deniz olarak yer almaktadır (Harunoğulları, 2016, s. 404).

Divânü Lügâti’t Türk’te geçen akarsu adlarından biri de etil akarsuyudur. Bu ırmağın Kıpçak illerinde akan bir ırmak olduğu, Bulgar denizine döküldüğü ve bir kolunun da Rus diyarına gittiği belirtilmektedir. Etil/ İtil/ İdil ırmakları boyunca oturan halkın dilinin Türkçe olduğu, bunların en açık ve en tatlısının Hakaniye/ Hakanlılar ülkesi halkının dili olduğu ifade edilir (DLT 1, 30).

Eser, göl ve akarsu adları bakımından ise deniz adlarına göre daha zengindir. Sekiz göl adı eserin değişik bölümlerinde geçmektedir. Bunlar; Ayköl, Biyiz, İsiğ köl, Köl, Siding köl, Taman, Tarınğ göl ve Yolduz köl’dür. Bu göllerden Kaşgar’a en yakın olanlardan birisi olan İsiğ Köl, bugün değişik kaynaklarda Issık göl, Işık göl, İssiğ göl gibi adlarla anılmaktadır. Ilığ kelimesi; ılığ suw “ılık su” anlamlarına gelmekte ve Kaşkarlı Mahmut bu kelimenin aslının ılığ olduğunu ifade etmektedir (DLT 1, 30) Anadolu coğrafyasında ılıca, ılıcabaşı, ılıksu vs gibi yer adları da muhtemelen suyun ılık olması ile alakalı olarak bu isimleri almışlardır.

Divânü Lügâti’t Türk’te geçen akarsuların sayısı göllerden daha fazladır. Adhgırak, Benegit, Ceyhun, Ertiş/İrtiş, Etil/İtil/İdil, Kaş öküz, Keyken, Kızıl, Tarım, Tawuşgan öküz, Yabaku suwı, Yamar, Yunğu gibi akarsu adları eserde yer alır. Öküz kelimesinin muhtemelen Anadolu’daki su çıkan yer, dere anlamlarındaki “öz, göz, göze” kelimeleriyle akraba olma ihtimali yüksektir. İdil’den Tarım ırmağına kadar 13 akarsuyun yer alması sahanın çok iyi

bilindiğini ve akarsuların yakından tanındığını göstermektedir. Ceyhun, İdil, Kızıl, Tarım gibi büyük akarsuların günümüzde aynı adlarla anılması, akarsuların bölge için hayati önem taşıdığını gösterir. Bu akarsulardan İdil ırmağı, Volga adıyla da anılmakla beraber her iki ad yörede kullanılmaktadır. Volga'nın büyük kolları Rusya'da Vokga olarak değil, Ak İdil, Kara İdil gibi adlarla anılmaktadır. Hidrografya ile ilgili Divânü Lügâti't Türk'te geçen 64 terimin 39'u (%60,93) günümüz Türkçesiyle neredeyse aynı yazılmakta ve aynı anlamlarda kullanılmaktadır.

4.5. Jeomorfoloji İle İlgili Terimler

Eser, yer şekillerini inceleyen jeomorfoloji terimleri yönünden de oldukça zengindir. Bugün yerbilimleri terimi olarak kullanılan ifadelerin çoğunun karşılığının olması; Kaşgarlı Mahmut döneminde coğrafya alanındaki bilgi zenginliğinin önemli delillerindendir. Dağ anlamındaki tag, dağın ön cephesi anlamında kullanılan alın, uçurum anlamındaki yar, obruk anlamındaki oprı (DLT 1, 125), açık yer anlamındaki kır, dağların inişli çıkışlı (kıvrımlı) yerleri anlamındaki büktir, kıraç yer anlamında tatır yer, dağdaki yarılmış yerler anlamında yaruk, düz yerler veya alanlar anlamındaki alanğ, sarp ve yokuş yer anlamındaki yok yer, boyun anlamına gelen boynak, yeryüzü anlamındaki yer sargısı gibi kelimeler sadece bir sözlükte geçen kelimelerden ziyade belirli bir coğrafi bilgiyi ifade eden terimlerdir (Tablo 8).

Tablo 8. Divânü Lügâti't Türk'te Geçen Jeomorfoloji İle İlgili Terimler

Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri	Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri
<i>Alanğ</i>	Alan, düz ve açık yer I, 135	<i>Say</i>	Kara taşlık yer· III, 158
<i>Alanğ yazı</i>	Düz ova· I, 135	<i>Sazınçı taşı</i>	Alçı taşı· III, 375
<i>Art</i>	Sırt, dağ beli ve sırtı; sarp yer, yokuş; boyun, tepe·I, 42	<i>Senir</i>	Dağ çıkıntısı, dağ burnu; herhangi bir duvarın ucu III, 360
<i>Aşak</i>	Aşağı; dağ dibi·I, 66	<i>Sıgra</i>	İki dağ arasında geniş dere·I, 422
<i>Bakku, baku</i>	Tepe, yüksekçe yer· III, 226	<i>Tag</i>	Dağ, I, 89
<i>Baldır</i>	Dağın burun gibi çıkan yeri·I, 456	<i>Tag ogruğı</i>	Dağın dönemeci· I, 98
<i>Boynak</i>	Dağ boynu, belen· III, 175	<i>Taş</i>	Taş, kaya, I, 135
<i>Çal</i>	Alaca, kır· III, 156	<i>Tatır yer</i>	Kıraç yer, I, 361
<i>Çugurdan</i>	Uçurum, yar· I, 512	<i>Tengri</i>	Büyük bir dağ, III, 377
<i>Ediz tağ</i>	Ediz tag; geçit vermez dağ·I, 55	<i>Üyük</i>	Tepe gibi yüksek olan yerler·I, 85
<i>İn</i>	Çukur· I, 49	<i>Yalım kaya</i>	Sarp, dik, yalçın, III, 19
<i>İsig yer</i>	Uzayıp giden bozkır·I, 72	<i>Yar</i>	Yar, suların açtığı uçurum· I, 375;
<i>Kayır</i>	Kum, kaba topraklı yer·I, 158,	<i>Yazı</i>	Kır, ova, yazı, boş ve açık yer, açıklık, alan·I, 94
<i>Kır</i>	Kır, basık dağ, açık yer· I, 94	<i>Yer</i>	Yer, yeryüzü, toprak· I, 15
<i>Oprı</i>	Obruk, çukur; dere·I, 125	<i>Yok yer</i>	Yokuş yer·III, 4

Yurdumuzda bulunan Kırşehir, Çal (Balık, 2017, 10-15), Taşkent, Senirkent, Pamukkale (Kara vd., 2021, s. 4092) gibi il ve ilçe merkezlerinin adlarının fiziki coğrafya terimleriyle ve özellikle 1000 yıl öncesinden gelen terimlerle akraba olması tesadüf olmasa gerektir. Eserde geçen 61 yer şekilleri teriminin 30'u neredeyse yarısı günümüzde kullanılan jeomorfoloji terimleriyle aynı olup, sözlüğün ne kadar bir eser olduğu görülmektedir.

4.6. Toprak Coğrafyası İle İlgili Terimler

Toprak coğrafyası yönüyle toprak, taş, kaya, kum, kayır gibi isimlerle sağız toprak (yapışkan toprak) (DLT 1, 365), ajmuk yer (çorak yer), ökme toprak (yığma toprak), kazındı toprak (kazınmış toprak), eşkin toprak (akıp giden toprak), ökün toprak (bir tarafa toplanmış toprak), tatırlı yer (sert topraklı yer) (Tablo 9) gibi terimlerin geçmesi toprakla ilgili kavramların da ayrıntılı olarak ele alındığını gösterir. Akıp giden toprak, toprağın akararak başka yerlere taşındığını yani erozyon olayının ta o zamanlarda kavrandığını, çorak yer, tarım için uygun olup olmayan toprakların da iyi tanındığını göstermektedir.

Aşu, kırmızı toprak, aşı toprağı anlamları taşımaktadır. Bugün dahi Anadolu'nun her tarafında köylerde evlerin badana edildikleri kırmızı toprağa aşı toprağı denmektedir (DLT 1, 41). Tāz veya tāz yer, bitkisi az olan çorak yer, kel toprak anlamlarına gelmektedir (DLT 3, 57). Afyonkarahisar'ın Dazkırı ilçesinin adı, Taz kelimesinin daz şekline dönüşmesiyle alakalı olmalıdır. Dazkırı, bitkisi az olan kıraç yer anlamlarına gelmektedir. Yine Afyonkarahisar'daki Tazlar adını taşıyan yerleşmenin adı da taz kelimesinden gelmekte ve hemen hemen aynı anlamı taşımaktadır.

Eserde fiziki coğrafyanın içerisinde en az terim barındıran toprak coğrafyasının 22 teriminin 14'ü (%63,63) günümüzde de aynı terimler olarak kullanılmaya devam edilmekte ve varlığının sürdürmektedir.

Tablo 9. Divânü Lügâti't Türk'te Geçen Toprak Coğrafyası İle İlgili Terimler

Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri	Terim	Anlamı ve Eserdeki Yeri
<i>Balçık</i>	Balçık, sıvık çamur· I, 248,	<i>Kum</i>	Kum, I, 197
<i>Balık, balk</i>	Çamur·I, 248	<i>Kum udu</i>	Kum yığını· I, 87
<i>Eşkin toprak</i>	Akıp inen, üğünen toprak· I, 109	<i>Ökme toprak</i>	Yığma toprak, I,130
<i>Kaya</i>	Kaya·I, 73	<i>Sagıztoprak</i>	Yapışkan toprak·, I, 365
<i>Kayır</i>	Kum, kaba topraklı yer·I, 158,	<i>Taz</i>	Kel, daz, bitkisiz, çorak· I, 26
<i>Kazındı toprak</i>	Kazılmış toprak· I, 449	<i>Toprak</i>	Toprak I, 15
<i>Korum</i>	Kaya I, 398	<i>Yer</i>	Toprak, I, 15

5. SONUÇ

Her eser kendi alanında önemli bir boşluğu doldurur. Ancak bazı eserler vardır ki o olmadığı zaman alanda çok büyük bir eksiklik göze çarpar. İşte Divânü Lügâti't Türk böyle bir baş eserdir. Türk ata yurdundan, Türk kültüründen bin yıl öncesinden derin izleri günümüze ulaştırmıştır. Hemen her alanda birçok araştırmacı onun sayfaları arasında bir şeyler bulabilmekte, adeta bin yıl öncesine yolculuk yapabilmektedir. Bu eserin yazılması kadar yüzlerce yıl saklanması ve sonunda yeniden keşfedilmesi de son derece önemlidir. Hakkında çok fazla çalışma yapılmasına rağmen coğrafi yönden üzerinde daha yeni çalışmalara ufuk açabilecek zenginliğe sahip olan Divânü Lügâti't Türk, Bin yıl öncesi ile günümüz coğrafyası ve özellikle fiziki coğrafya terimleri arasında ilişki kurabilmemizi sağlamıştır. Bu terimlerin binlerce kilometre uzağa taşınırken ve üzerinden bin sene geçmesine rağmen çok fazla değişikliğe uğramaması da önemli bir kazanımdır.

Eser; yazıldığı dönemin iklimi, bitki örtüsü, yer şekilleri, sularla ilgili özellikleri, hayvanları ve toprak coğrafyası kavramlarını ifade eden coğrafi terimler ile günümüzde Anadolu'da

kullanılan birçok terimin ya tıpatıp aynı ya da çok küçük harf değişiklikleri veya ses değişmesi ile büyük benzerlikler taşıdığını kesin olarak ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Atalay, B. (1998). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi, Cilt I*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 521, 4. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Atalay, B. (1998). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi, Cilt II*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 522, 4. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Atalay, B. (1999). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi, Cilt III*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 523, 4. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Ayval, L. K. (2013). Ali Emir Efendi ve Divan-ı Lugat-it Türk, *Journal of College of Languages*, 26, 111-121
- Balık, İ. (2017) “*Belgeler ışığında Çal tarihi*”, Denizli: Boy Yayınları
- Buldur, A. (2015). *Evliya Çelebi seyahatnamesinde coğrafya*, A.Meydan ve T.Çetin (Ed.), Türk Kültüründe Coğrafya I, içinde s.121-166, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Çetin, T. (2015). *Kültürel coğrafya perspektifinden Hacı Bektaş Veli'nin felsefesi ve eserleri*. A.Meydan ve T.Çetin (Ed.), Türk Kültüründe Coğrafya I, içinde s.55-82. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Çukur, H. (2016). *Türk kültüründe ağaç: Ardiç*, T.Çetin ve A.Meydan (Ed.), Türk Kültüründe Coğrafya II, içinde, s.61-81, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Gömeç, S. (2009). Divanü Lûgat-it-Türk’de geçen yer adları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Araştırmaları Dergisi*, 28(46), 1-34.
- Güney, E. (1990). Dicle ırmağında kelek taşımacılığı. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 2, s.323-330
- Harunoğulları, M. (2016). Jeopolitik rekabet alanı: Hazar Havzası ve Türkiye, *TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu 13-14 Ekim 2016*, içinde (ss. 401-413). Ankara:
- Isaeva, G. (2019). Kırgızistan’da Divanu Lugati’t Türk araştırmaları. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 42-64
- İzbrak, R. (1986), *Coğrafya terimleri sözlüğü*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Kara, H., Balık, İ. & Gökburun, İ. (2021). Hierapolis adını Pamukkale’ye dönüştüren mekân: Selçuklu kalesi. *Journal of History School*, 55, 4089-4113
- Nalbant, M.V. (2014). Bir kültür mühendisi Kaşgarlı Mahmud ve eseri Divanü Lugati’t- Türk, *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması, 26-28 Mayıs 2014*, içinde (ss.553-562). Eskişehir

Derleme Makale / Review Article

Kuşak alışmalarının Kronolojik Yörüngesi¹*The Chronological Trajectory of Generational Studies*Rıdvan GENÇER ² & Adnan ALTUN ³

Geliş/Received: 14.07.2022

Kabul/Accepted: 28.12.2022

Öz

Aynı zaman diliminde yaşamış ve benzer toplumsal olaylara tanık olmuş bilişsel ve duygusal olarak aynı dönem etkilerini ve özellikleri sergileyen bireylerin oluşturduğu gruplar kuşak olarak tanımlanmaktadır. Kuşaklar benzer dönem olaylarına maruz kalmış ve bunun etkilerini taşıyan grupları ifade eder. Bu doğrultuda önemli tarihsel dönemlere tanıklık edenlerin oluşturdukları bu gruplar; Gelenekselciler kuşağı, Bebek patlaması kuşağı, X kuşağı, Y kuşağı, Milenyum kuşağı ve Z kuşağı gibi farklı kuşak nitelendirilmeleriyle anılmaktadır. Geleneksel kuşak sınıflandırmalarının dışında medya temelli yeni dönüşümün odak noktada bulunduğu, dijital yerli ve göçmenler, net kuşağı, oyun kuşağı, çekirge zihin, bin yılın öğrencileri ve zıplayan nesil gibi sınıflandırmalarda mevcuttur. Her kuşak kendi döneminin sosyo-politik ve sosyo-ekonomik olaylarının etkilerini taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı uzun bir tarihsel süreci kapsayan kuşak çalışmalarının tarihsel kronolojisini incelemek ve tarihsel gelişim yörüngelerini ortaya koymaktır. Çalışma tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu temelde alan yazında kuşaklarla ilgili öne çıkan temel çalışmalara ulaşılmış ve bu temel çalışmalar üzerinden kuşak çalışmalarının kronolojik gelişim süreci ele alınmıştır. Alan yazındaki öne çıkan önemli çalışmalar bağlamında kuşakların kronolojik yörüngeleri bütüncül bir yaklaşım ile incelenmiş ve tarihsel perspektifte izlediği gelişim seyri değerlendirilerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kuşaklar, kuşak çalışmalarının yörüngesi, X kuşağı, Y kuşağı, Z kuşağı, dijital yerli ve göçmen

Abstract

Generations are defined as the groups of people who lived in the same time period and witnessed similar social events and exhibit the same period effects and characteristics cognitively and emotionally. Generations are groups that have been exposed to similar historical events and bear the consequences. In this direction, these groups are formed by those who have witnessed important historical periods; traditionalists are defined in different ways, such as the baby boom generation, the X generation, the Y generation, the Millennials, and the Z generation. Aside from traditional generation classifications, there are others such as digital natives and immigrants, net generation, game generation, grasshopper mind, millennial students and jumping generation, which are shaped as a result of the effects of the media. Each generation carries the effects of the socio-political and socio-economic events of its own period. The purpose of this study is to explore the historical chronology of generation studies across a lengthy period of history and to reveal their historical development paths. The study was carried out within the framework of the scanning model. On this premise, the main studies on generations that stand out in the literature have been reached and the chronological development process of generation studies has been discussed through these basic studies. In the context of prominent studies in the literature, the chronological trajectories of generations have

¹ Bu alışma VII. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda (ISHE VII.) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş halidir.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, e-posta: gencerrdvan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8559-8467

³ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, e-posta: aaltun@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4580-8436

been examined with a holistic approach and their developmental stages in the historical process have been analyzed and discussed.

Keywords: *Generations, trajectory of generation studies, generation X, generation Y, generation Z, digital natives and immigrant*

1. GİRİŞ

Kuşak kavramı iki farklı bakış açısı temelinde kullanılmaktadır. İlki, aile ve soy bağıını temel olarak ilişkilere odaklanan antropolojik bakış açısı; ikincisi ise bir toplumu meydana getiren bileşenlerin ortak bir bellek temelinde deneyimledikleri süreçlere mercek tutan sosyolojik bakış açısıdır. Fox (1967) aile ve köken bağıını içeren kuşak kavramının sosyal antropolojide köklü bir geleneğe dayandığını dile getirmektedir.

Kuşaklarla ilgili yapılan çalışmaların, farklı bakış açılarına göre içerdikleri zorluklar mevcuttur. Tanımlamalarda ana odak sosyolojik dinamikler etrafında şekillenmektedir. (Joshi Decker ve Franz, 2011; Burnett, 2011; Turner, 1998). Kuşak kavramını sosyolojik temelde Kopperschmidt (2000), bir tarih aralığında doğan, sosyal yaşam süresi içinde toplumsal, ekonomik ve politik temelde meydana gelen olaylardan etkilenen, ortak bir motivasyondan beslenen değerler yapısına aidiyet hisseden ve bu doğrultuda beklenti, davranış, inanç ve sorumluluklara sahip guruplar şeklinde tanımlamaktadır. Diğer tanımlarda ise kuşak kavramını onu paylaşan bireylerin doğrusal bir zaman akışı içinde ortak değer, kültür ve alışkanlıkları paylaşanların oluşturdukları insan toplulukları olarak belirtmektedir (Edmunds ve Turner, 2002; Eyerman ve Turner, 1998; Turner, 1998).

Kuşak kavramı farklı anlam öbeklerine sahip çok yönlü bir kavramdır. Kuşak kavramının biyolojik, soybilimsel, demografik, tarihi ve kültürel katmanlardan oluşan anlam yapısı çalışmaların zaman içinde odaklandığı faktörlerin bir sonucudur (Karashchuk vd, 2020). Kuşaklara dair yapılan tanımların içerisinde bu dört yapının unsurları yer alır. Yapılan tanımların bütününde açık veya örtük olarak biyolojik, soybilimsel, demografik, tarihi ve kültürel etkilerin, tanımların yapıldığı çalışma bağlamında ağırlık kazandığı söylenebilir.

Kuşak kavramına dair, benzer doğum yıllarını paylaşan (Kopperschmidt, 2000) toplumsal gerçeklik içinde değişimlerin yarattığı eğilimlere dahil olan (Gilleard, 2004), hemen hemen aynı yaş aralığında bulunan ve önemli gelişim döneminde benzer tarihsel olaylara şahitlik eden (Constanza vd, 2012; Schuman ve Scott, 1989), ortak bir hafızanın ürünü olan kültürel bağlamı inşa eden ve geleceğe aktaran insan gurupları (Gentile vd, 2013; Campbell vd, 2015) şeklinde betimleyici bir tanımlama çerçevesi sunulabilir.

Yapılan tanımlar incelendiğinde, çağdaş sosyolojik literatürün kuşakları tipik olarak yaş aralığı ve doğum yılı noktalarından yola çıkarak kavramsallaştırmaya çalıştığı söylenebilir (Edmunds ve Turner, 2005). Kuşak tanımlarında yer, yıl ve bağlam referans dinamikler olarak görülmekle birlikte genel olarak doğum yılı temel bir tanımlayıcı vekil olarak kullanılmaktadır (Brink, Zondag ve Crenshaw, 2015). Kuşaklar ile ilgili yapılan tanımlamaların hareket noktası kuşakları nasıl ele alacağımıza yönelik bir bakış sunar. Çünkü kuşaklar tanımlanırken referans alınan vekil dinamiklerine bağlı olarak kapsayıcı bir nokta bulmak kolayken, bu kapsayıcılığın süreç içinde nasıl şekillendiğini açıklamayı zorlaştırmaktadır. Kuşakların doğum yıllarına göre belirlenmesinin tartışmasını Mannheim (1952) başlatmıştır. Mannheim bireylerin paylaştıkları benzer doğum yıllarının, kuşaklara mensup bireyleri tarihsel konum içinde bir noktaya yerleştirdiğini ancak paylaşılan deneyim ve önemli olaylara tanıklık etmenin kısıtlı ve dağınık bir zaman aralığında olduğunu dile getirmiştir. Fakat bir kuşağın üyeleri için aynı doğum yıllarını paylaşmak tek başına yeterli değildir. İşte bu noktada paylaşılan deneyimler devreye girmektedir. Kuşak içerisindeki bireylerin ortak bir bağlantıya paylaşmaları kilit öneme sahiptir. Sahip olunan doğal bağlantı aracılığıyla kuşak içindeki bireyler deneyimlerini, düşüncelerini ve ortak değerlerini paylaşabilirler. Nitekim Parry ve Urwin (2011) kuşaklarla

ilgili yapılan çalışmalarda kişileri doğum yıllarına göre gruplamanın oldukça kolay olduğunu ancak aynı doğum yılını paylaşan bireylerin medyana gelen önemli tarihsel olaylara maruz kaldıkları zaman aralığını belirlemenin çok daha güç olduğunu dile getirerek karşılaşılan zorluklara dikkat çekmektedir.

Kuşak çalışmalarında karşılaşılan bu zorluk çalışma amacı bağlamında, baz alınan hareket noktasından yola çıkılarak yumuşatılabilir. Kuşak çalışmalarında boylamsal bir çalışmada doğum yılları önemli aralıkları sunarken ve çalışma için doğum yılı temelli bir tanımlama önem kazanırken, kesitsel bir çalışmada ise meydana gelen olaylara grupların hangi zaman aralığında, nerede ve nasıl maruz kaldığı önem kazanmakta ve sürecin derinliğine odaklanan bir örüntü ön plana çıkmaktadır.

Kuşak kavramının ilk bilimsel kullanımı sosyolog Karl Mannheim'ın (1952) *Problem of Generations* adlı denemesinde karşımıza çıkmaktadır. Mannheim'ın çalışması ile birlikte kuşak kavramının modern bilimsel anlamda ilk kez ele alındığı ve teorik temellerinin tartışıldığını görüyoruz. Mannheim sosyal yapı içinde süregelen akışı anlamak ve toplumsal değişimin izlerini takip etmek için kuşak teorisinin bir temel oluşturabileceğini göstermiştir. Mannheim kuşak yapısının toplumsal oluşumları belirleyen ana dinamiklerini teorik çalışmasında temellendirmiştir. Kolektif hafızanın devamlılığı ve yaratılan kültürel hafızaya dahil olma biçimleri olarak Mannheim beş önemli adım sıralamaktadır.

1. Toplumsal akış içinde kültürel yapıya sürekli olarak yeni bireyler dahil olurlar.
2. Yeni katılımcıların dahil olması ile birlikte yaşlı bireyler silkülasyon dahilinde yapıdan ayrılırlar.
3. İnsanın belirli bir yaşam süresi bulunmaktadır, kültürel hafıza ise sürekli ve aralıksız olarak devam etmektedir. Her kuşağın bireyleri bu akışa sadece belli bir zaman sınırı dahilinde katılabilirler.
4. Bütün kuşakların katkıları sonucu oluşturulan kültürel hafıza kuşaklar aracılığıyla geleceğe aktarılır. Bu aktarım esnasında kültürel hafıza eski ve yeninin kaynaşmasıyla dönüşüm halindedir.
5. Kuşak akışı bir süreklilik hareketliliğine sahiptir.

Mannheim (1952) kuşak oluşumunun iki ana bileşen tarafından belirlendiğini teorik çalışmasında işlemektedir. Birincisi tarihsel süreç içinde aynı zaman aralığında yaşayan bireylerin medyana gelen önemli olaylara şahit olması ve şahit olunan olay etrafında örülen ortak düşünsel deneyimin paylaşılması. Bu iki temel nokta Mannheim'ın kuşaklarla ilgili düşüncesinin belirleyici eşikleri olarak ifade edilebilir. Meydana gelen olay ve paylaşılan deneyim fikri kuşak tanımlarının atıfta bulunduğu ana referans noktasını temsil etmektedir. Turner (1998) başka önemli bir noktaya dikkat çekerek, kuşak oluşumunda meydana gelen kritik tarihsel olayların yanında farklı kültürel unsurların da önemli rol oynadığını söylemektedir.

Kuşaklar, devam ettirilen ortak bilince sahiptirler. Sahip olunan bu ortak bilinç kuşakların bilişsel ve duyuşsal benzer kodları paylaşmalarıyla ilgilidir. Ortak bilinci yaratan en önemli etken ise deneyimlenen olaylardır. Mannheim'e göre (1952) insanların ortak bir doğum yılına sahip olması veya yaşam akışındaki gençlikleri, yetişkinlikleri veya yaşlılık dönemlerinin denk gelmesi ortak bir konum bağlantısı içermez, aynı konum noktasını meydana getiren asıl unsur aynı olayları deneyimlemek ve bu deneyimin beslediği tabakalı bilincin oluşmasıdır.

Mannheim (1952) kuşaklar için bilinci yaratan en önemli şeyin tarihsel travmalar olduğunu dile getirmektedir. Bilinç için kalıcı bir olayın olması gerekmektedir. Tarihsel travmalar bilinç yaratmak için büyük bir öneme sahiptir. Özellikle savaş, göç, kıtlık, iç çatışma ve felaket

benzeri tarihsel travmaların kuşaklar üzerinden ortak bilinç yaratmada etkili olduğu söylenebilir. Edmunds ve Turner'in (2005) kültürel travma olarak tanımladıkları tarihsel travmaların toplumsal gruplar tarafından sürekli olarak sosyal süreçler içinde yaratılıp ortak anıların canlı tutulduğunu ve bu sayede ortak bilincin idame ettirildiğini söylemektedir. Eyerman ve Turner (1998) ise bunu bir adım ileriye taşıyarak, bir kuşağın hayatta kalabilmesi için kuşağın kökenlerini oluşturan mücadelelerin, tarihi ve siyasi olayların ve düşünce mirasının ideologlarının yer aldığı kolektif hafızanın korunarak devam ettirilmesi ile mümkün olduğunu iddia etmektedirler.

Tarihsel süreç içinde yaratılan bilişsel ve kültürel anılar şimdiki zaman diliminde yeniden üretildiklerinde anlamlı hale gelip gerçekten var olurlar. Geçmiş deneyimler ve geçmişe dair bütün unsurlar sadece şimdiki zamana dahil olduklarında işlerlik kazanabilirler (Mannheim, 1952). Smola ve Sutton (2002) da bu olayların ortak hafızada canlı tutularak ve ritüeller tarafından devam ettirilmesine dikkat çekerek, kuşakların sergiledikleri davranış kalıplarında belirleyici rol oynadıklarını dile getirmektedir. Kuşak üyeleri bu çerçevede yeni davranış kalıpları ve değer yapıları inşa ederler. Böylece yeniden yorum ile olayı yaşayanlar toplumsal süreç içinde göçüp gittiklerinde bile varlığını kolektif hafıza ile devam ettirir. Bu hafıza standart bir tip olarak düşünülmemelidir. Hafızanın parçalı olduğu ve yorumlayan gruplara bağlı olarak deneyim ve öğrenmelerin farklılık gösterdiği bir gerçektir. Mannheim (1952) ise bunu meydana gelen tarihi olayların farklı kültürel yapılara ve toplumsal örgütlenmeden gelen kişiler tarafından çok farklı şekillerde okunup yorumlandığı için bireylerin etkilenme ve tecrübe inşa etme süreçleri de farklılık gösterdiğini haber vermektedir. Her kuşak grubunda bulunan bireylerin deneyimledikleri önemli olayların öğrenmeleri ve tepkileri aynı değildir. Kuşak yapıları kendi içlerinde kümelenmeler meydana getirmektedir.

Parry ve Urwin (2011) teorik olarak bir kuşağın oluşumunda nelerin etkili olduğu ile ilgili bir dizi teorik önermenin bulunduğunu fakat var olan teorik önermelerin işlevsel bir zemine nasıl yerleştirileceği ile ilgili çok az ayrıntı ve uygulama örneklerinin olduğunu tartışmaktadırlar. Meydana gelen tarihsel olayların oluşturduğu kültürel fenomenlerin, çeşitli değer yapılarına ve tutum düzeylerine sahip kuşak gruplarını şekillendirdiği öngörülüyor.

Bir kuşağın ortaya çıkış süreci üç temel adımda özetlenebilir: İlk adımda toplumsal yapı içinde büyük toplumsal kitleleri etkileyen tarihsel, ekonomik ve politik temelde önemli olayların meydana gelmesi, ardından meydana gelen bu olayların o zaman aralığında yaşayan kitleleri önemli yaş aralığında etkilemesi ve son olarak tarihsel çizgide meydana gelen olayların etkilerinin kitlelerin sergiledikleri davranışlarında sürekli olarak etkisini devam ettirmesidir (Parry ve Urwin, 2017). Kuşak oluşumuna dair yapı ve süreçleri basite indirgeyen bu adımlar bütünü açıklamak için elbette eksik kalmaktadır. Fakat kuşakları bütün olarak anlamak ve ayrıntıların dışında genel bir bakış sunmak için oldukça kullanışlı bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Kuşaklar ile ilgili teorik tartışmaların zeminini beslediği içinde kronolojik olarak çalışmaların nasıl ilerlediğini ortaya koymak yapının daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Kuşak çalışmaları içinde kronolojik bir gelişimin seyrini ortaya koymak, kuşakları daha iyi anlamaya ve metodolojik olarak derin çalışmaları yapılandırmayı olanaklı hala getirme imkanı sunmaktadır. Kronolojik olarak kuşak çalışmalarının yörüngesini bütün yönleriyle ortaya çıkarmak bir makalenin sınırlarını aşan bir girişim olacaktır. Bu yüzden kuşaklarla ilgili yapılmış önemli çalışmalar ve kişiler üzerinden gelişim yörüngesinin genel bir örüntüsünü ortaya çıkarmaya odaklanılmıştır. Bu bağlamda kuşak çalışmalarının teorik temellerinin geliştirildiği çalışmalar kronolojik olarak tartışılarak, kuşak gelişim yörüngesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aşağıda kuşak çalışmalarının kronolojik seyri verilmiştir.

2. KUŞAK ÇALIŞMALARININ GELİŞİMİ

Eski çağlardan beri farklı medeniyetlerde genç kuşakların umarsız tavırlarını eleştiren yazı ve söylevlerin karşımıza çıktığını söylemek mümkün. Sümerlerden günümüze ulaşan kil tabletlerde gençlerin gidişatının endişe uyandırdığı ve buna benzer örneklerin Mısır medeniyetinde, eski Yunan'da ve Çin uygarlığında da olduğunu görüyoruz. Asıl şaşırtıcı olan durum binlerce yıllık zamanın ardından değişen pek bir şeyin olmayışdır. Her çağda olduğu gibi günümüzde de gençler ile ilgili ileriki yaşlarda olan insanların kaygılı olduklarını ve bunu eleştirdiklerini görüyoruz. Bunun temel sebebi olarak kültür aktarımı gösterilebilir. Toplumda sürekli olarak kültürel hafızanın aktarımı söz konusudur. Her yeni kuşak toplumsal kurgu içinde kültürel hafızayı miras alır. Fakat çağın içinde bulunduğu dönüştürücü olayların etkisi ile hafızayı miras alan genç kuşaklar aynı zamanda bunu dönüştürmektedirler. Kadim bir hafızanın aynı kalmasını arzulayan eski kuşak üyeleri bunu hoş karşılamadıklarını ve gençlerin yeni davranış ve düşünce yapılarını bundan ötürü eleştirdiklerini söyleyebiliriz. Toplumsal alanda dönüşümün tetiklediği çatışma ve uzlaşma halini fark eden ilk düşünürlerden bu yana kuşaklarla ilgili tartışmaların devam ettiğini söylemek mümkündür.

Kuşaklar ile ilgili gelişim döngüsünü temellendiren ilk düşünür İbn Haldun'dur. İbn Haldun (2007) kuşak yapısı içinde, zaman akışını ve gelişimin evrelerini baz alarak dönüşümün doğasını anlamaya çalışmış ve buna kapsayıcı açıklamalar getirmiştir. *Asaletin Bir Nesil İçinde Dört Baba (Kuşak) ile Son Bulacağı Hakkında* adlı bölümde bir bireyin doğumu ile başlayan serüvenin gençliğe erişmesi ile devam edip yetişkinlik ve peşinden yaşlılık ile son bulan yaşamının her nesil için farklı süreçler meydana getirdiğini tartışmıştır. Toplumun sürekli olarak bu döngü üzerinden varlığını devam ettirdiğinin altını çizmiştir. Nitekim İbn Haldun bu döngüsellik devletler içinde ön görmüştür ve bunun kaçınılmaz olarak bir sonucun kendi sürecini yaratma eğilimi olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Kuşak teorisinin geniş düşünsel tartışmalara konu olmasını tetikleyen en büyük olaylar sanayi devrimi sürecindeki büyük değişimin toplumun her alanında yarattığı kırılmalar ile başlamıştır. Sanayi devrimi tarım kültürünün bütün kurgusal organlarını hızla dönüştürmüş ve bireyler bu dönüşümün sınır hattında yeni bir toplum düzenine göç etmişlerdir. Yaşanan göç (yer değiştirme eylemiyle birlikte yaşam biçimi arasında da meydana gelmiştir) ile birlikte toplumda meydana gelen dönüşüm, dönemin düşünce insanları ile filozoflarının ilgisini çekmiş ve sosyolojik temelde kuşaklara dair geniş düşünce birikiminin şekillenmesinin temelleri atılmıştır. İki farklı çağı nitelendiren bu sınır hattında, Auguste Comte farklı kuşakların bir arada yaşadıklarını içeren çoklu kuşak yapılarının bulunduğunu ilk defa açıklayan düşünürdür. Comte (akt; Chen, 2010) kuşakları çoklu bir yapıda, benzer zaman aralığında dünyaya gelmiş bireylerin, aynı toplumsallık içinde ortak değer yapıları ve davranış kalıplarını inşa etmesini aynı çağda doğmuş olmaları ile açıklamaktadır. Kuşaklar içinde yer alan bireylerin sergiledikleri kendine has davranış kalıpları ile belirgin değer yargıları bulunmaktadır. Bireyler içinde doğdukları kuşak yapısının ortak değer içerikleri ve davranış kalıplarını yansıtarak kendi kuşakları içinde ortaklık kurmakta ve bununla diğer kuşaklardan ayrılmaktadırlar.

Emile Durkheim de kuşak teorisini bilimsel anlamda sosyolojik temelde açıklamaya çalışan ve tartışan ilk önemli düşünürlerdendir. Durkheim (2006) ortak bilince vurgu yaparak kuşaklar arası bir aktarımın olduğunu dile getirmektedir. Ortak bilinç, toplumsal yaşantıda deneyimlerin yansıdığı kolektif belleğin inşa edilmesini temsil etmektedir. Ortak bilinç kuşaklar aracılığıyla aktarılacak geleceğe taşınırken, kuşaklar arası bağlantıların kurulmasını da hizmet etmektedir. Toplumun bütün fertleri tarafından katkı sunulan ortak bilinç kolektif bir ürün olmakla birlikte eski kuşaklar ile yeni kuşakların beslendiği bir kaynak görevi de görmektedir.

3. MODERN KUŞAK TARTIŞMALARI

Modern kuşak çalışmalarının kronolojisini Mannheim'ın "The Problem of Generations" çalışmasıyla başlatmak mümkün. Mannheim 1928 yılında kaleme aldığı denemesi 1952 yılında İngilizceye çevrildikten sonra kuşaklar ile ilgili başlayan tartışmanın ana belirleyicisi konumuna yerleşmiştir. Mannheim kuşak teorisini, zaman akışı içinde aynı doğum aralıklarına sahip olmayı ve meydana gelen önemli tarihsel olaylara maruz kalma çerçevesinde açıklamaktadır. Mannheim (1952) kuşaklara sosyolojik temelde bir yorum getirmiştir. Kuşakların tarihsel süreç içinde bir noktayı işgal ettiklerini ve bu zaman içinde kendilerine has yapılar oluşturduklarını savunmaktadır. Mannheim her dönemin bir ruhu olduğunu (Zeitgeist) ve bunun kuşakları etkilediğini ama bütün toplumu kapsamadığını düşünmemiz gerektiğini söylemektedir. Ayrıca kuşaklar konumlu oldukları tarihsel zaman aralığının farkındadırlar. Her kuşak kendi döneminde sosyal değişimi bu bilinç farkındalığıyla inşa edip dönüştürmektedir. Çünkü kuşaklar yaşadıkları dönemin değer ve davranış kalıplarına bu öz farkındalık ile uyum sağlamaya özen göstermektedirler. Uyum için gösterilen çaba beraberinde yeni dönüşümlerin kapılarını da aralamaktadır. Mannheim'in kuşak teorisi, kuşaklarla ilgili verimli bir tartışma ikliminin oluşmasına katkı sağlamıştır. Kuşaklarla ilgili çalışmaların ana çerçevesini belirlediği için teorik bütün tartışmaların referans verdiği bir ilk adım özelliği göstermektedir. Mannheim kuşaklar ile ilgili yaptığı tanımlar ve kuşakların oluşum adımları makalenin giriş bölümünde ayrıntılı olarak verildiği için bu bölümde tekrara düşmemek için verilmemiştir.

Mannheim'in kuşakların oluşumu ve kuşak tanımlarını sağlayan etmenlerin belirlenmesi ile ilgili başlayan teorik tartışmalar eleştirel seslerin yükselmesiyle devam etmiştir. Yapılan eleştirel teorik tartışmaların kuşak çalışmalarının geleceği için belirleyici bir temel oluşturduğu söylenebilir. Kuşaklar için belirleyici dinamikleri doğum yılı, khortlar ve yaşantısal deneyimler üzerinden sürdüren anlayış, yapılan teorik tartışmaların odağında yeni tanımlama kriterlerinin oluşturulmasına zemin hazırlayarak sosyolojik temelde kuşak çalışmalarının ilerlemesinin yolunu açmıştır. Kuşak çalışmalarının modern bilimsel alanda gelişimine dair bahsedilmesi gereken bir diğer önemli çalışma ünlü sosyolog José Ortega y Gasset'in 1933 yılında kaleme aldığı "The Modern Theme" adlı çalışmasıdır. Bu kitabında Ortega y Gasset tarih ile ilgili konuşulacak en önemli kavramın kuşak kavramı olduğunu dile getirerek kuşakların toplumsal yapı içinde çok önemli bir olgu olduğunu vurgulamıştır. Tarih için kuşak kavramının oynadığı kilit rol, tarihsel süreç içinde meydana gelen değişimlerin belirleyicisi olduğu içindir. Ortega y Gasset Kuşakların bir avuç seçkin insanların oluşturdukları bir grup veya kitle olmadığını altını çizmiştir. Bir kuşak, toplumsal alan çerçevesinde yaşamsal bir yörüngede ilerleyen ve kendi kümesi içindeki bütün bireyleri barındıran toplumsal bir bedenin bütünleşmiş halidir. Kuşak yapısı birey ve kitlerinin karşılıklı olarak dinamik bir zeminde uzlaşmaya vardıkları yapıdır. Bu nedenden dolayı tarihteki en önemli kavramdır. Çünkü tarih sayfasındaki ilerlemenin eksenini hareket ettiren güçtür.

Ortega y Gasset (1933) kuşaklara sosyolojik ve tarihsel bir tanım getirerek, aynı zaman aralığında dünyaya gelen, önemli tarihsel olayların gölgesinde yaşadıkları için bütün olarak bunlardan etkilenen ve ortak bir kaderi paylaşan insanların oluşturdukları grup olarak formüle etmiştir. Her kuşak bulunduğu zaman ve mekan yapısı içinde önemli misyona sahiptir. Bu önemli misyonların başarılıp başarısız olması tarihsel konjonktüre göre değişebilmektedir. Ortega y Gasset'e (1933) göre kuşaklar bir sürekliliğe sahiptir. Kuşak oluşumları birbirini takip ederek sürekli bir oluş halindedir. Her yeni doğan kuşak bir önceki kuşağın meydana getirdiği çevrede yeni formlarla karşı karşıya kalır. Bu yüzden her kuşak iki önemli yaşamsal boyut sürecini deneyimlemektedir. Bunlardan biri, bir önceki neslin kurguladığı yaşam pratiklerini, değer yapıları ve fikirlerin etkisine maruz kalmak bir diğeri ise her kuşağın kendi için özgür iradesiyle yeni yapılanmaları meydana getirmesidir.

Berger (1960) ise kuşakların ortaya çıkış süreleriyle ilgili zaman konusunu ele almıştır. Kuşak kavramıyla vurgu yapılan zaman aralığının gittikçe kısalma eğiliminde olduğunu vurgulayarak buna neden olan asıl unsurun teknolojik değişimin sahip olduğu hız ve küreselleşen dünyada lokal ölçekte kalsa dahi sonuçlarının geniş alanlara yayılan tekrarlanan travmatik olaylar olduğunu belirtmiştir. Kuşakları belirgin kılan kritik olay ve deneyimler bağlamında düşünüldüğünde, kritik olayların meydana gelme sıklıklarının artması kuşak zihniyetinin de aynı nispette değişmesi veya keskinleşmesi anlamına gelmektedir. Her dönemin kendine özgü şekillenen zihniyeti bütün topluma yayılamaz. Zaman akışı içinde bulunan kuşaklar ve kuşakların yarattıkları dönemler genellenebilir fakat hakim aylayışlar olarak ifade edilemezler. Hiçbir kuşak tamamen ortadan kaybolmaz veya dağılıp sessiz bir yapıya bürünemez. Rintala'da (1968) kuşakların yaşam sürelerinin artması ve toplumsal alanda yaşanan değişimin hızlanmasıyla beraber daha fazla değişime tanık olacaklarını vurgulamaktadır. Bu aynı zamanda yeni kuşakların ortaya çıkma zamanlarını da kısaltacak ve uzun zaman aralıkları içinde daha fazla kuşağın bir arada bulunmasına yol açacaktır. Toplumsal yaşam alanında uzun yaşayan kuşaklar, daha hızlı değişim ve yeni kuşakların sürekli dahil olmasıyla yeni bir biçim özelliği kazanmaktadır.

Berger (1960) Comte'e atıf yaparak toplumsal değişimlerin yaşam süresinde meydana gelen artışın toplumsal değişim hızını yavaşlatacağını haber verdiğini, fakat bu kehanetin gerçekleşmediğini dile getirmektedir. Comte yaşam süresinin artmasıyla birlikte kuşakların egemen oldukları sürenin uzayacağını ve bunun değişim hızını olumsuz etkileyeceğini düşünüyordu. Kuşaklar sabit keskin sınırlarla birbirinden ayrı heterojen gruplar değiller, tam tersine, oldukça iç içe homojen gruplar şeklinde hareket etmektedirler. Tek bir kuşak yapısının toplumun bütün alanlarına egemen olacak şekilde katı bir sistem idaresi inşa etmesi mümkün olmadığı gibi, bunun korunması da imkansızdır. Townsend (1966) ise dört kuşak yapısı içinde bir arada bulunan ailelerin bulunması, tarihsel ölçek içinde çok yeni karşılaşılan bir durum olduğunu altını çiziyor. Ortaya çıkan bu kuşak yapısı yeni ilişki biçimlerini ve yaşlanma deneyiminin şekillenmesini beraberinde getirmektedir.

Kuşaklar yaşanan gelişmeler ile birlikte daha kısa zaman aralıklarıyla ortaya çıkmaktalar. Yaşlı kuşakların toplumsal alanda uzun süre kalması gibi yeni kuşakların ortaya çıkma zamanının kısalmasıyla birlikte kamusal alanda daha fazla kuşak yapıları bir arada bulunup değişim yapısını daha hareketli bir dinamiğe kavuşturmaktadır. Toplum, kuşakların birbirine eklenildiği bir saha olarak değerlendirilmeye değerli olmayacaktır. Her kuşak bir önceki kuşağa bağlandığı bir dönüm noktası yaşayıp sonrada kendi kuşağının mikro iklimini inşa ettiği bir süreç yaşamaktadır. Nihayetinde bu kuşağın da ördüğü toplumsallığa yeni kuşakların gelmesiyle bu eklenme döngüsü sürekli olarak tekrar etmektedir. Yaşlı kuşakların bekçiliğini yaptığı kurgulanmış toplum pratikleri sürekli yeni kuşakların ortaya çıkması ve değişimin tetiklenmesiyle bir çatışma ve uzlaşma mekanizmasını işletir. Kuşaklarla ilgili iki önemli çalışmadan hareketle sosyolojide ve sosyal beşeri araştırma alanlarında kuşak çalışmaları toplumsal dinamikleri harekete geçiren bir değişim unsuru olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Mannheim ve Ortega y Gasset'in mirası üzerine yapısal ve içerik olarak sosyal beşeri bilimlerin çoğu alanında kuşaklarla ilgili çalışmalar artış göstererek zengin bir literatürün oluşmasına katkı sağlamıştır. Kuşak kavramı, bireylerin oluşturduğu grupların değişimi nasıl harekete geçirdiği sorusu etrafında yapılandırılan çalışmaların odağı haline gelmiştir. Sosyolojik bakış açısıyla kuşakların çok farklı alanlar için ele alındığı ve tanımdan ziyade içerik olarak bireylerin nasıl bir kuşak grubu içinde konumlandırılacağına odaklandığını söylemek mümkündür. Bu konuda bütün kuşak çalışmalarının tartışma hattında yer alan önemli bir kavram bulunmaktadır; Kohort.

3.1 Kohort

Kohort, benzer zaman aralığında önemli bazı tarihsel veya toplumsal olayları deneyimleyen insan gruplarını betimler. Basit bir örnek üzerinden açıklamak gerekirse, belli bir zaman aralığında doğanlara doğum kohortu, aynı yıl evlenenlere evlilik kohortu veya aynı yıl herhangi bir işe girenleri iş veya meslek kohortu şeklinde belirlemek mümkündür. Doğum kohortu ile ortaya çıkan her yeni grup önceki kuşakların oluşturdukları miras ile bir temas kurarlar ve bu yaşanan temas esnasındaki karşılaşmanın yansımalarını ömür boyunca taşırlar. Kohort, bir grubun ortak bir şekilde yaşadığı deneyim veya olayın olması sonucunda inşa edilir. Sosyolojik temelli kuşaklar üzerine yapılan grup tanımlamaları doğum kohortlarını referans almaktadır. Kohort kavramı aynı yıl doğanları tanımlayan bir kavram olarak kuşak çalışmalarında standart bir anlamı barındırmaktadır. Kohortların oluşumu için gerekli olan veriler, dikkate alınan olayın meydana geldiği zamandan itibaren yapılan gözlemler sonucunda elde edilir. Doğum kohortu için bu dikkate alınan veri yaş aralığıdır. Kohort referansı sadece geçmişin bir dizi yaşanmış olayların özetiyle inşa edilemez. Bütün kohortlar kendine özgü bir oluşum süreci ve meydana geldiği tarihsel yapının koşullarını içeren özgün birleşimlere sahiptir (Ryder, 1965). Bireyler tarihsel süreç içinde aynı anda farklı kohort kümeleri içinde kristalize olmaktadır. Jacobson ise (1964) kuşakları belirtmek için kohort kavramının yaygın olarak kullanıldığını ve bu kullanım alanının yaygın hale gelmesinde nüfus bilimcilerin oldukça etkili olduğunu söylemektedir. Kohort kavramı kuşak kavramının en belirleyici anlam katmanlarından birini içermektedir.

Kuşak kavramı ile ilgili çok farklı tanımlar bulunmaktadır. Üzerine fikir birliğine varılmış bir tanımı olmadığı gibi kuşakların nasıl betimleneceği ile ilgili derin görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Kuşakları tanımlayan Mannheim ve Ortega y Gasset'in çalışmalarından sonra kuşakların belirlenmesi ve kuşak tanımlarının hangi fenomenlere göre yapılacağı teorik tartışmaları öne çıkmaya başlamıştır. Kuşak kavramı üzerinde ortaya çıkan anlam karmaşasını gidermek için ve kuşakları kesin bir çerçevede betimlemek için sosyologlar arasında doğum kohortu kavramı gündeme gelmiş ve kuşaklar bu kavram özelinde temellendirilmeye çalışılmıştır. Özellikle Ryder 1965 yılında yayınladığı makalesinde kuşakları doğum kohortları ile belirlemenin genel çerçevesini ele almıştır. Ryder (1965) kuşakları toplumun devamlılığını sağlayan bir olgu olarak ele almaktadır. Toplumsal süreç içinde sürekli olarak doğumlar yoluyla yeni katılımcılar dahil olmakta ve kuşağın yaşlı bireyleri ise geri çekilmektedir. Bu akış hali, toplumsal yapıyı katı bir sınır içinden alıp esnek kendi kendini besleyen bir organizmaya dönüştürmektedir. Ryder'ın (1965) bu yorumu Mannheim'in (1952) kuşak tanımı ile bir paralellik göstermektedir. Nitekim Mannheim'de kuşakları toplum devalılığını sağlayan süreçler bütünü olarak değerlendirmekte ve yeni bireyler dahil olurken yaşlı bireylerin koptuğunu dile getirmektedir. Ryder'e göre üyeleri ölümsüz olan bir toplum durgun bir gölete benzemektedir ve orada gelişimden bahsedemeyiz.

Ryder (1965) kuşak yapısı içinde aynı zaman diliminde yaşayan bütün herkesin çağdaş olduğunu ancak aynı zaman aralığında yaşıt olmadıkları takdirde, içinde buldukları tarihsel sürece farklı biçimlerde tepki verip katkı sağlayacaklarının altını çizmektedir. Buna savaşa katılım sürecini örnek olarak göstermektedir. Çünkü savaşa katılımın yaş ile sınırlı olduğunu ve savaşın meydana geldiği başlangıç noktalarıyla bitiş noktalarının zaman ile çerçevlenmiş olması onu kohortların içinde bulunduğu yaş faktörünü harekete geçirmektedir. Savaş bütün yönleriyle toplumsal yapının içindeki bütün bireyleri dönüştürür. Ryder kohort kavramının sosyolojiye ve kuşak çalışmalarına getiren kişinin Mannheim olduğunu söyleyerek, kuşak oluşumları için savaş örneğinin çarpıcı doğasının belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Kuşak çalışmalarında, kuşak oluşumlarının dayandırıldığı deneyim ve yaşantı örneklerinin en çarpıcı olanlarının travmatik olaylar olduğunu görüyoruz. Hem Mannheim hem de Ryder savaş, devrim, iç çatışma ve kıtlık benzeri olayların bir kohortun düşünce yapısının

şekillendirilmesinde kilit öneme sahip olduğunun üzerinde durmaktadırlar. Savaş bütün kohort yapılarının düşünce ve dünyaya bakış açılarını kristalize eden ve silinmez izler bırakan bir olgudur. Etkileri onu yaşayan kuşaklardan sonra da devam etmekte ve kuşaklar üzerinde izleri görülmektedir.

Kertzer (1983) kuşakların doğum kohortu anlamında kullanımını yaygınlaştıran sosyologlarının çoğunun otorite olarak Ryder'ın (1965) çalışmasına atıf yaptığını vurgular. Kuşak kavramı ile ilgili kohort yapılarının kullanılması, anlamın dar olduğu için kuşakları tam karşılayamamakta bundan kaynaklanan kavramların birbirlerinin yerine kullanılması anlam sorunlarını devam ettirmektedir. Çünkü kuşak kavramı kohortların barındırdığı dar anlam yapısının dışına çıkmaktadır. Bu bağlamda kuşak kavramı daha geniş olduğu için kohort kavramını kapsamaktadır, alanda birbirlerinin yerlerine kullanılmaları kavram karmaşasını derinleştirmektedir. Kohortlar üzerine konuşmak doğrudan kuşaklara bir vurgu yapmaz. Kohort yapıları ancak tarihsel süreç içinde bir araya gelip belirleyici rol aldıklarında kuşak bağlamında dikkate alınabilirler.

3.2 Dönem Etkisi

Kohort kavramına ek olarak bu noktada kuşak oluşumu için önemli olan bir diğer kavram *Dönem Etkisi* kavramıdır. Özellikle kolektif hafızanın şekillenmesinde büyük bir öneme sahip olayların meydana geldiği zaman aralığını belirlemek için kullanılan *Dönem Etkisi* kavramı sosyolojik olarak kuşakların toplumsal değişime bağlı olarak maruz kaldıkları olaylar temelinde tanımlamalarına referanslar vermektedir. Kuşak çalışmalarında sürekli olarak vurgusu yapılan *dönem etkisi*, bir zaman aralığında meydana gelen travmatik olayların kuşaklar üzerinde meydana getirdiği değişimleri içermektedir. Yaşanan savaşlar, ekonomik buhranlar, iç çatışmalar, sosyal yapıdaki kırılmalara neden olan değişimler ve siyasi olayların gölgesinde meydana gelen süreçlerin ve sonuçlarının yarattığı etkiler dönem etkileri olarak nitelendirilmektedir. Rhodes'in (1983) çalışmalarında önemle üzerinde durduğu dönem etkisi kavramı, bir kuşağa mensup bireylerin buldukları zaman diliminde meydana gelen önemli olayların inşa edilmiş değer yapılarını güçlü bir şekilde etkilemesini temsil etmektedir.

Kohort yapısı ile dönem etkisi arasında şeffaf bir sınır bulunmaktadır. Burada belirleyici olan nokta yaşanan olaylardan kimlerin ne derece etkilendiğidir. Toplumsal yapıdaki bir oluşum bütün alanları dönüştürmektedir, örnek olarak ekonomik bir buhran bütün kuşakları etkilediği için kohort grubu oluşturmaktan ziyade bütün kuşak grupları üzerinde dönem etkisi yaratmaktadır. Campbell ve diğerleri (1985) toplumun bütününü etkileyen savaşlar, büyük yıkımlar, teknolojik değişimler ve toplumsal hareketlilik benzeri yapılar kohort grupları olarak ele alınmayacak kadar büyük kesimleri etkilediği için dönem etkisi olarak ele alınmanın daha uygun olduğunu vurgulamaktadırlar.

Yaygın bir şekilde toplumsal tabakaların tamamını etkileyen ve harekete geçiren süreçleri dönem etkileri olarak betimlemek mümkündür. Fakat meydana gelen olay sadece bir grubu etkiliyorsa, kohort etkisi yarattığı için sadece bir gurubu veya kesimi kristalize etmektedir. Çünkü meydana gelen olayın etkilediği grup bir etiket çatısı altında kümelendiği için grup sınırlarını tanımlamak mümkündür. Fakat dönem etkisi bir zaman aralığında yaşayan bütün kuşak gruplarını etkilediği içinde daha kapsamlıdır. Bir olayın kohort mu yoksa dönem etkisi mi yarattığı karmaşık bir şekilde iç içe olabilmektedir. Savaş buna örnek olarak verilebilir Savaşların genel olarak genç bireyleri (cephe hattında bulunacak yaş aralığı) etkileme yapısı daha güçlüdür. Bütün toplum etkilenir fakat cephedeki gençler bütün toplumdan ayrı bir deneyim yaşarlar. Bu yüzden savaşın gençler üzerinde kohort etkisi yaratma eğilimi daha güçlüdür. Savaş aynı zamanda cephe gerisinde kalan bütün toplumu derinden etkilediği için dönem etkisi yaratma eğilimi de güçlüdür. Bir savaş durumu kadın ve erkekler için de benzer bir dizi farklı deneyim yaşantısı

meydana getirmektedir. Kuşak çalışmalarında kohort etkisi ile dönem etkisini ayrı ele almak mümkünken asıl sorun kohort etkisinin yaş ile doğrudan karıştırılmasından kaynaklanmaktadır.

Ryder'in (1965) kuşaklarla ilgili vurguladığı bir diğer önemli unsur kentleşmenin yarattığı etkidir. Kentleşme ile birlikte toplumsal dönüşümün çekirdek özü olan şehirler kuşakların sürekli olarak sınır hattı boyunca birbirleriyle yakın temas kurdukları bir etkileşim alanıdır. Kentleşme ile birlikte teknolojik gelişmişlik, kuşakların pratik hareketlilikte buldukları saha içinde sınırları ortadan kaldırarak kuşakları birbirine yakınlaştırır. Değişimin hızlı olduğu bu çağda her doğum kohortu kendi gerçekliğini yaratır. Aynı kuşak gruplarına dahil olan bireylerin fikirleri, değerleri ve duyguları birleşerek eylemselliklerini organize bir hale getirir. Böylece birbirini takip eden topluluklar özgün yapılar ve deneyimler yarattıklarından toplumsal değişimin sürekliliği sağlanmış olur.

Kültürel yapıdaki değişim eğilimleri doğrudan kuşak yapılarıyla bağlantılı bir şekilde çalışmaktadır. Toplumsal değişimi hareket ettiren iki kuşak dinamiği söz konusudur: Kuşak gruplarındaki bireylerin yaşamlarında meydana gelen değişimler ve kohort gruplarının sürekli bir döngüde birbirini izlemesi. Troll (1970) ise değişimi kuşaklar için bir sorun olarak ele almaktadır. Kuşak yapıları içinde değişim kavramı üzerine derin bir anlam yapısı söz konusudur. Fakat değişim çok yönlü bir olgu olduğu için onu anlamakta güçlük çekilmektedir. Kuşakların rol aldığı değişimi anlamak için bir kuşak yapısı içindeki bütün yaşam süresinin gelişim örüntüsünün incelenmesi gerekmektedir. Troll (1970) burada sorulması gereken kilit noktada, "farklı geçişler arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?" ve "tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişe benzer keskin değişim yapıları sürekli toplumda bulunur mu?" sorularının önemli olduğunu dile getirmektedir.

Riley'e (1973) göre kuşakların kilit rol oynadıkları değişim zemininde sosyal bilimcileri doğrudan ilgilendiren birçok yeni eğilim ve yapı bulunmaktadır. Bireylerin sürekli olarak değişen bir toplum içine doğması ve hayatlarını bunun odağında devam ettirmeleri onlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bireylerin sergiledikleri davranış kalıpları, dünya görüşleri, değer yapıları ve iletişim biçimleri buldukları toplum bağlamı tarafından şekillenmektedir. Riley ve diğerleri (1972) kuşakların birbirlerinden farklı olmalarını geçirdikleri süreçlere bağlamaktadırlar. Toplumun karşılaştığı savaşlar, kıtlıklar, bunalım ve refah dönemleri sosyal yapıda kuşakları benzersiz özellikler kazanmalarına neden olmaktadır. Her kuşak bu durumdan kaynaklı olarak yeni bir toplumsal gerçeklik inşa etmektedir. Riley (1973) ise bu durumun aynı zaman aralığındaki farklı kohortlarının yaşanan olaylara farklı tepkiler geliştirebileceklerini ve aynı kuşak yapısı içinde heterojen yapıların meydana gelebileceğini vurgulamaktadır. Bourdieu (1977) ise içinde bulunduğumuz toplumun farklı bir özgünlük taşıdığını dile getirerek yaşanan gelişmelerin tarihin hiçbir seyrinde görülmemiş bir toplum yapısını inşa ettiğini vurgulamaktadır. Özellikle yaşanan teknolojik gelişimin sahip olduğu hız toplumsal yapıdaki farklı kuşakların daha çok ortak yaşantılar geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Önemli medya düşünürü ve teorisyeni Marshall McLuhan'da bu noktada medyanın sahip olduğu önemli role değinmiştir. McLuhan (1994) medya ve yaygınlaşan yeni iletişim teknolojilerinin sahip olduğu güç ile küresel bir kuşak bilincinin inşa edilmesi hızlı bir sürece girmiştir. Mekanik iletişim biçimlerinin hakim olduğu toplum yapısı elektrik ve bilgisayarların hakim olduğu bir dünya biçimine geçiş dönemine küresel olarak tanıklık ediyoruz. Yaşanan bu küreselleşme dünya ekseninde bütün kültür ve bilgi yapıları dahil her şeyin paylaşılabilmesi birbirine bağlantılı bir toplum biçimi yaratmaktadır. Gerçekleşen küresel paylaşım kuşakların daha çok ortak deneyim yaşamlarının yolunu açmaktadır. Aynı deneyim yaşantısı ortak kuşakların oluşumunun en temel kritiğini oluşturmaktadır. Küresel kuşak gruplarından söz etmek bu doğrultuda giderek hızlanmaktadır.

3.3 Yaşam Seyri

Kuşakların birbirinden farklı olmalarını tetikleyen en önemli faktörlerden biri yaş olgusudur. Özellikle kuşak çalışma sahasında belirli noktaların referans alınarak bir iç görü örüntüsünün oluşturulmaya çalışılmasında en sık tercih edilen durum, yaş temelli kohortların gruplanmasıdır. Kuşak çalışmalarında, kuşak grubu içindeki bireylerden önce doğan doğum kohortu kendi kuşak grubu içinde yaşam seyrini erken bir zamanda deneyimlemeye başlar. İlerleyen zaman içinde bu kohort grubu kendi kuşak yapısı içinde daha deneyimli ve birçok alanda erken bir tecrübe yapısı inşa etmeye fırsatına sahiptir. Aynı zamanda tarihsel bağlam içinde meydana gelebilecek önemli olaylara ergenlik veya erken yetişkinlik döneminde tanıklık etme fırsatına sahip olacaktır. Bu tanıklığın bir fırsat mı yoksa bir dezavantaj mı olacağına şans ve tarihsel oluş izin vermektedir. Fakat kuşak grupları içinde bu olgu ciddi çalışma sorunlarını beraberinde getirmektedir. Çünkü kuşak çalışmalarında bir kuşağın da kendi içinde oldukça parçalı bir halde olması genel örüntüyü ortaya çıkarmayı zorlaştırmaktadır. Kuşak çalışmalarında gruplara odaklanmak ayrıntıları kaçırmaya neden olduğu için kuşak grubunun içindeki bireylerin yaşam seyrinin önemli hale geldiği görülmektedir.

Riley'in (1973) kuşak çalışmalarında üzerinde durduğu önemli noktalardan biri yaşam seyri olgusudur. Riley yaşam seyrindeki farklılıkların görmezden gelinmesi sonucunda bir kuşak yanılığının ortaya çıkabileceği uyarısında bulunmaktadır. Kuşak gruplarının yaşam seyri sürecinde toplumsal oluşumların tamamından etkilenmektedirler. Kuşakların bir tek olay veya oluşum etrafında karakterize etmek yanıltıcı olabilmektedir. Çünkü fikir değişikliği yaşam boyu sürmektedir. Kohort merkezli bir bakış açısı kuşakları genellenebilir bir kalıba sıkıştırmakta, sosyal değişim ve yaşam seyrindeki ilerlemeyi görmeyi zorlaştırmaktadır. Modell (1989) ise kuşak yapıları içinde tek bir anlama bağlı kalarak sınırlı bir çerçevede kalmanın gerekli olmadığını dile getiriyor. Kuşak gruplarıyla ilgili değişimin bireysel zeminde meydana gelmesini inceleyen yaşam seyri anlayışıyla, kuşak gruplarının sosyo-tarihsel süreç içinde kurdukları ilişkileri incelemenin bir yol haritasını sunmaktadır. Mason ve Fienberg'de (1985) bireyin hayatında meydana gelen bütün süreçler ortak bir kümede birleşip toplumsal boyutta bir değişimi harekete geçirdiğini dile getirerek, bireyin yaşam seyri içindeki değişimin önemine dikkat çekmektedir. Toplum değişir çünkü bireyler hayatları boyunca sürekli değişmektedirler. Sosyal boyutta medyana gelen büyük dönüşüm buradan beslenmektedir. Kuşak yapıları burada belirleyici rol oynamaktadır. Yaş faktörü, dönem etkisi, kohort grupları, yaşlanmanın, yaşam seyri içinde bulunan konumun ve kohortlar halinde kümelenmenin toplumsal değişim üzerinde aktif olarak çalışan ajanlardır.

Kuşak çalışmalarında, kuşakların anlam bakımından farklı yönlerden ele alınıp belirleyici unsurların neler olduğu ile ilgili yaşam seyri olgusu sürecin bütününe dikkate aldığı için önemle üzerinde durulmaya başlanmıştır. Sadece doğum kohortu temelinde kuşakları aynı zamanda aralığında doğan bireyler şeklinde ele almanın dışında derin iç görüler üretmek için farklı unsurlar üzerine tartışma odağının değiştiğini söylemek mümkündür. Bu konuda Elder (1974, 1978a) kuşak çalışmaları konusunda net olguları görünür kılmanın yolları üzerinde durmuştur. Elder uzun boylamsal çalışmalarıyla kuşak çalışmalarına yeni bakış açıları kazandırmıştır. Özellikle farklı kuşak yapıları üzerine yapılan çalışmalar noktasında kuşakları gruplar şeklinde formüle etmeye başlamıştır. Kuşakların gruplar şeklinde ele alınması, doğum kohortu ve yaşam seyri dinamiklerini baz alarak bir yapı ortaya koymaya çalışmaktadır. Kuşak grupları oluşturulurken doğum verilerinden yararlanılır ve yaşam seyri bağlamında tarihsel zaman akışı içinde geçirdikleri bütün değişimler dikkate alınarak değerlendirilir. Bu sayede iç içe geçmiş kuşakları süreç içinde takip edip, kuşaklar arası ilişkileri izlemek mümkün olabilmektedir. Elder (1978b) yoğun olarak kuşaklar arası ilişkilere mercek tutmaya çalışarak, kuşaklar arası ilişkinin nasıl evrildiğinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Bennett ve Elder (1979) ise kuşaklar arasında yoğun ilişki yapılarının bulunduğunu ve bu ilişki yapılarının tarihsel olarak nasıl bir değişim seyri izlediğinin kuşak çalışmaları için örtük veriler içerdiğini vurgulamaktadırlar. Kuşaklar arasında var olan ilişki ve iletişim biçimleri tarihsel süreçte meydana gelen önemli olaylardan etkilenmektedir. Kuşak çalışmalarında kuşaklar arası etkileşim tarihsel bağlam içinde şekillenmekte ve kuşakları da aynı biçimde dönüştürmektedir. Elder (1980) bireylerin tarihle etkileşimde bulunduğu dönem aralığının sosyal değişim üzerinde aktif bir şekilde bireylerin yüksek bir katılıma açık oldukları gençlik zamanında gerçekleştiğinin üzerinde durmaktadır. Birey bütün yönleriyle akışkan bir şekilde toplumun şeklini almaktadır. Bu sosyalleşme süreci daha sonraki bütün yaş aralığında bireyin üzerinde derin izler bırakmaktadır. Çünkü birey bütün yaşam seyri boyunca toplum ile derin bir etkileşim içindedir. Bireyin toplum ve tarih ile etkileşime girdiği yapı aynı zamanda sosyal değişimi de beraberinde getirmektedir. Sosyal değişim ise toplumu yapılandırıp bireyi şekillendirmektedir. Elder (1998) kuşakların yaşam seyri içinde evreler takip ettiğini ve bu tamamlanan yaşam geçiş evrelerinin sosyal yörüngenin asli bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Kuşak grupları içinde bir konum işgal eden bireyler yaşam seyri içinde farklı evrelerin yapısını deneyimleyip, aktif bir dönüşüm süreci yaşarlar. Kuşak grupları içindeki bireylerin yaşam seyri sürecinin temel unsuru bireylerin çoklu yörüngeler şeklinde tamamladıkları evreleridir. Sorokin de (1962) kuşaklarla ilgili yaptığı tartışmalarda yaşam seyri kavramına büyük bir önem vermektedir. Kuşaklar bir yaşam evresi içinde yol alırken bazı önemli kırılmaların yer aldığı aralıklar, hayatlarının bütününü etkileyen dönemleri içermektedir. Sorokin kuşakların yaşadıkları bu döneme vurgu yaparak kuşak tanımlamaları yapmaktadır. Ayrıca kuşaklar arası etkileşimi yaşam seyri derinden etkilemektedir. Genç ve yaşlı kuşaklar arasında iletişim biçimlerini farklılaştıran ve çatışmaya neden olan etken, benzer olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarıdır. Aynı olaylara farklı yaş aralığında olan bireylerin farklı okumalar yapıp, yorumlar getirmesi kuşaklara özgün davranış ve kalıpları şekillendirmektedir.

Yaşam seyri, bireyin içinde bulunduğu tarihsel zaman ve mekana konumudur ve etkin olarak bu iki olgu tarafından şekillendirilir. Yaşam seyri olgusunda zamanlama ilkesi, bireyin bir dizi önemli olay veya deneyimi yaşadığı önemli zaman aralığına yetişmeyi ifade eder ve bireyin kuşak grubu içinde kristalize olması bu ilke etrafından meydana gelmektedir. Birey içinde bulunduğu toplumsal çevrede bulunan diğer bireylerle bağlantılı ve açık uçlu bir etkileşim yapısındadır. Bu bireyler arası var olan bir ağ yapısı üzerinden etkileşimin dolaşımını mümkün kılmaktadır. Kuşak grupları içindeki bireylerin tarihsel, mekansal ve zamansal koşulların yarattığı bütün kurgu yapısı içinde bireysel eylem ve seçimlerle kendi yaşam seyri örüntülerini inşa ederler (Elder, 1978a; Elder, 1978b; Bennett ve Elder, 1979 ve Elder, 1998). Kuşaklar, onları oluşturan bireylerden ayrı düşünülemez gibi bireylerde kuşak grupları içinde eriyik edilgen sıvı formunda değildir. Kuşak çalışmalarında veya kavramsal dil ifadesinde gruba yapılan atıflar bireylerin özgün hikayesinin gölgelenmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda kuşak grupları içinde yer alan bireylerin özgün hikayeleri yaşam seyri olgusu ile gündeme gelmektedir. Kuşakları bir küme içinde gruplamayı amaçlayan kohort analizi sadece bir zaman konumunda bireyleri meydana gelmiş bir olay bağlamında ele almaktadır. Fakat kuşaklar herhangi bir kohort yapısı ile uyuşmayan bir çeşitliliğe sahiptir. Kuşak çalışmalarında karşılaşılan en önemli zorluklardan biri bundan kaynaklanmaktadır. Çünkü kuşakları bıçak sırtı ile bir birinden ayırmak mümkün olmadığı gibi, kuşak grubu kendi içinde parçalı ve çeşitliliği barındırmaktadır. Clausen (1986) de bütün toplum örgütlenmelerinde ve farklı kültürel yapılarda her kuşak grubunun aynı zaman aralığında olmalarına rağmen yaşamı çok farklı deneyimlediklerini belirtmektedir. Kuşak grupları içindeki bireyler anne babalarıyla karşılaştırıldıklarında özgün hayat örüntülerine sahiptirler ve bu özgünlüğün getirdiği yeni anlayış ve sorunlarla karşılaşır.

Elder'e (1985) göre yaşam seyri teorisi, içinde bulunduğumuz zaman aralığında yeni kuşakların üyeleri olan çocukların dünyasında meydana gelen sınırsız sayıda değişim ve dönüşümü incelemek için bir pencere sunmaktadır. İnsanın bütün gelişim süreci, yaşam seyri yapısında ve tarihsel zaman içinde gömülüdür. Bir kuşak yapısı ile ilgili kesitsel veya boylamsal bir çalışma yapıldığı zaman kuşakları meydana getiren bireylerin yaşam seyri yapıları görmezden gelinemez. Birey, çocukluktan yetişkinliğe kadar olan süreçte karşılaştığı bütün önemli yaşantıların izlerini taşımaktadır. Kuşakları daha iyi anlamak ve örtük yapıları ortaya çıkarmak için yaşam seyri dikkate alınması gereken bir olgudur. Bengtson (1975) ise kuşak etkileri açısından yaşa bağlı gelişim çizgisinin sosyal bilim çalışma alanlarında büyük ilgi gördüğünü haber vermektedir. Özellikle genç kuşaklar arasında yeni dünya görüşlerinin doğması, değer yapılarının inşa edilmesi ve kuşaklar arası iletişim biçimlerinin nasıl şekillendiğinin ortaya çıkarılması yaşam seyri katmanları arasında bulunmaktadır. Aynı zamanda doğum kohortu ile yaşam seyri arasındaki temel farklar kuşaklar arası sosyal değişimi anlamak için yeni bakış açıları sunmaktadır.

Inkeles (1983) kuşak gruplarının toplumsal hareketliliğine değinmiştir. Toplumsal yapı içindeki kuşak grupları değişse de yapı sürekli olarak devam eder. Kuşaklar devamlı olarak zaman akışı içinde ileriye doğru yol almaktadırlar. Daha genç kuşaklar toplum yapısı içinde bir zaman aralığında en baskın konuma yerleşebilmektedir. Toplum içindeki kuşak hareketliliği evreler takip etmekte ve bu döngüsel eğilimler göstermektedir. Inkeles'e göre kuşaklar yaş aralığı yapısı içinde art arda bir hareketliliğe sahip gruplar şeklinde ilerlemektedir. Genç kuşaklar yaşlı kuşaklarla birlikte zaman ve mekân akışı içinde yol alırlar, bir gün onların yerini alana kadar. Kuşakların art arda gelen insan grupları şeklinde algılanması sosyolojinin ötesine uzanan bir yaygın kabule dayanmaktadır. Kuşaklar sadece bir olay veya doğum kohortu etkisiyle sınıflandırılan insan gruplarına atıf yapmaz. Aynı zamanda farklı toplumsal katmanlar içinde özgün kuşak gruplaşmaları da bulunmaktadır. Örnek olarak kamusal bir alanda edebi kuşaklar birbiri ardına gelen yazarların birbirlerini etkilemeleri üzerine bir edebi kültür hafızası inşa ederler. Toplumsal yapı içinde bir edebiyat kuşağının ortaya çıkması 10 ile 15 yılda bir meydana gelmektedir. Aynı zaman aralığında doğan bireylerin oluşturdukları kuşak grubunun sınırları içinde edebi ve entelektüel girişimler etrafında toplanan bireyler görece daha küçük bir kümelenme meydana getirerek bir çatı altında farklı kristalize oluşumların olduğunu da göstermektedir. Kertzer (1983) ise kuşakların art arda gelişlerini vurgulayan temel yapının kohort olduğunu ve bunun kuşak kavramını belirlediğinin altını çizmektedir. Aynı zamanda yaşam seyri kavramının da kuşak gruplarının zaman içindeki konumlarına atıf yaptığını belirtir. Kuşaklar, kavramsal olarak yaş olgusundan ayrı bir şekilde ele alınmalıdır. Fakat kuşak ve yaş olgusu karmaşık bir şekilde birbiriyle yakından ilişkilidir. Yaşın ilerlemesiyle beraber kuşaklar toplumsal süreçte ve zamansal konum içinde hareket etmektedir. Meydana gelen bu hareketlilik kuşakları bütün yönleriyle etkilemektedir. Yaşam seyri inşa edilen bir hafıza birikimi inşa ederek ilerlemektedir.

Schuman ve Scott (1989) kuşak çalışmalarında kolektif hafızaya mercek tutmaktadırlar. Yaptıkları çalışmada, tarihsel süreçte medyana gelen önemli toplumsal olaylarının kuşak gruplarının kolektif hafızalarında yer edinmesi ergenlik süreciyle başlamaktadır. Meydana gelen önemli olayların ergenlik ile birlikte hafızada yer edindiği ve kuşak gruplarının davranış ve değerleri üzerinde etkili olduğunu savunmaktadırlar. Önemli tarihsel ve siyasi olayların kuşaklar üzerinde etkilerinin fark edilmesinin erken ergenliğe kadar ortaya çıkmamaktadır. Schuman ve Scott (1989) önemli tarihsel olayların hafıza etkilerine odaklandıklarında, ergen ve erken yetişkin bireylerin sürekli olarak bireysel deneyimlerinden yola çıkarak bir hafıza örüntüsü geliştirdiklerini tespit etmiştir. Kuşak grupları içindeki bireylerin karşılaştıkları önemli olaylar ile ilgili yapılandırdıkları hafıza gençlik deneyimi ve anılar üzerinden inşa edilmektedir. İnşa edilen hafıza daha kişisel bir çerçevede kalmaktadır. Fakat meydana gelen

önemli tarihsel olaya şahit olmadıkları halde kültür hafızası yoluyla miras alan bireylerin inşa ettikleri hafıza daha geniş siyasi bir anlam ile yüklüdür. Mannheim (1952) ise bireyin kişisel hayatının bütün yönlerinde erken yaşlarda edinilen deneyim ve şahit olunan önemli olayların etkilerinin belirleyici olduğunun altını çizmiştir.

4. KUŞAK KAVRAMINA DAİR TARTIŞMALAR

Kohort, dönem etkisi ve yaşam seyri, kuşakların tanımlanmasında ve kuşaklar bağlamında olayların açıklanmasında yaygın olarak tartışmaların ana referansları konumuna geldiler. Kuşaklarla ilgili yapılan tartışmalara hangi kavramın baskın olduğu tartışmaları alan bazında öne çıkmaya başladı. Yaşanan tartışmalara kuşaklarla ilgili sınıflandırma eğilimlerinin de hızlandığını söylemek mümkündür. Alanda kuşak tanımlamalarına bağlı olarak kuşak sınıflandırmaları da yapılmaya başlanmıştır. Kuşak kavramının içeriğine dair tartışmalara, kuşak sınıflandırmaları da dahil edilmiştir.

Troll (1970) farklı kuşak yapılarının bulunduğunu belirtmiş ve buna yönelik bir sınıflandırma geliştirmeye çalışmıştır. Temelde bu farklılık kavramsallaştırmalardan kaynaklanmaktadır. Kavramları inşa eden yapı ise kuşaklarla ilgili konuştuğumuzda örtük olarak yapının anlamını belirleyen referans unsurlardır. Kuşağı bir aile veya soy bağı olarak tanımlayan yapı ilk anlamı ifade eder. Fakat Marias (1968) gibi kuşak araştırmacıları kuşakların tarihsel kohort anlamının temel olduğunu belirterek, kuşaklar ile ilgili akrabalık ve soy bağına atıf veren tanımlamaları kabul etmemektedir. Buna karşın Ryder (1965) ise kuşak kavramının doğrudan akrabalık ve soy bağlamında kullanımını öne çıkarmaktadır. Ryder, kuşaklarla ilgili yapılan sınıflandırmaların soy ve akrabalık bağı çerçevesinde kullanılan bir yapıyı temsil ettiğini savunmaktadır. Bengtson ve diğerleri (1974) ise kuşak çalışmalarında üç bakış açısının öne çıktığını ve bu bakış açılarının araştırmacılar tarafından öne çıkarılıp yaygınlaştırıldığı yorumunu yapmaktadırlar. Bu üç anlayış şunları içermektedir: Kuşakları doğum kohortu temelli ele alan anlayış, soy ve aile bağının baz alındığı anlayış ve son olarak toplumsal ve politik süreçlerin şekillendirdiği bir alt grup şeklinde yapılan insan topluluğu olarak ele alan anlayış. Kertzer (1983) ise kuşak kavramının sosyolojik temelli araştırmalar için hayati öneme sahip olduğunu vurgulayarak, bu alandaki ilerlemelerin ancak ortak bir mutabakata varılmış kavramsal kabul üzerine olabileceğinin altını çizmektedir. Üzerine fikir birliğine varılmış kavramsal bir tanım ile birlikte diğer anlamsal çağrışımların kullanımının terk edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Troll'un (1970) İkinci kuşak tanımı ise kuşağı homojen yaş grupları olarak ele almaktadır. Aynı yaş aralığında bulunan bireylerin oluşturdukları gruba atıf yapar. Üçüncü tanım gelişim aşaması olarak kuşağı ele alıp kronolojik bir ilerleme vurgusu içerir. Dördüncü tanımlama zaman aralığını baz alarak kuşakları anlamaya çalışır. Kuşakların ortaya çıkmaları 20-30 yıllık zaman aralıklarını kapsamaktadır. Toplumsal hayatta meydana gelen değişim ve dönüşümün hızlanmasıyla birlikte bu zaman aralığı giderek kısalmaktadır. Beşinci kuşak tanımlamasında ise, kuşağı Zeitgeist temelinde ele alır. Çağları veya dönemleri birbirinden farklı kılan yönlerin ve bunun kuşaklar üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Kuşağın Zeitgeist temelli ele alınması dönem etkilerine odaklanan bir bakış açısı sunmaktadır. Troll kuşak kavramının barındırdığı anlam çeşitliliğinin temel nedeninin farklı sosyal bilim alanlarında çalışılmasına bağlanmaktadır. Kuşak kavramı sosyoloji, psikoloji ve siyaset bilimi alanında farklı anlamlara atıf vermektedir. Kertzer (1983) ayrıca kuşak kavramı üzerine Troll'un yapmış olduğu sınıflandırmayı bütünüyle kabul ederek yeni bir sınıflandırma yapısı önermektedir. Temelde Troll'un yapmış olduğu beşli sınıflandırmayı daha özet bir yapıda dört kategori altında birleştirmektedir: Kertzer'in önerdiği kuşak kavramının dört ana sınıfı ise; akrabalık ve soy bağı ilkesini içeren kuşak anlamı, kohort yapılarını dikkate alana kuşak kavramı, kuşak grupları içindeki bireylerin yaşam seyrine odaklanan kuşak kavramı ve son olarak tarihsel süreçlerdeki önemli olayların etkilerine bağlı şekillenen kuşak gruplarını vurgulayan kuşak anlamı olarak özetlemek mümkündür. Kertzer

(1983) kuşak kavramının içinde bulunduğu kavram karmaşasının alan çalışmalarında çelişki sorunlarına neden olduğunun altını çizmektedir. Kuşak kavramı basitçe doğum kohortlarını vurgulamak için kullanıldığında anlamsal olarak bir sorun bulunmamaktadır. Fakat kuşak çalışmalarında görünen en büyük sorun, araştırmacılar kuşak kavramını doğum kohortu temelli bir yaklaşımla benimserken, soybilimsel ilişkilere vurgu yapan anlamı da ellerine tutuyor olmalarıdır. Bu yolla çalışma sahasındaki bağımsız değişkenler bilinçli olarak karıştırılmaktadır.

Bengtson (1975) ise kuşaklar ile ilgili yapılan çalışmalarda benimsenen çalışma eğilimlerine odaklanmıştır. Kuşaklar ile ilgili yeterli boylamsal çalışmaların yapılmadığına dikkat çekerek bunun ciddi bir eksiklik olduğunu vurgulamıştır. Bundan dolayı kuşaklar arası değer aktarımı ile değişimin nasıl algılandığını sağlayan verilerden yoksunuz. Kuşaklar arası boylamsal çalışmalar, kuşakların yaşam seyri temellinde nasıl etkileşim kurduklarına dair yeni teorilerin geliştirilebilme yolunu açabileceğini vurgulamaktadır. Bu ise kuşakların yaşam seyrinin boylamsal olarak incelenmesini gerektirmektedir. Fakat araştırmacılar yaygın olarak doğum kohortları referans vererek kesitsel çalışmalara yoğunlaşmaktadırlar. Kertzer de (1983) Mannheim'den beri süre gelen çalışmaların teorik yapı olarak çok yol aldığını ve kavramsal anlamın oturması için önemli tartışmaların yapıldığını vurgular. Özellikle yaşı temel alan sosyolojik çalışmalarda, yaş, kohort ve dönem etkileri arasındaki ayırım ve ilişkiler net bir şekilde bilinip ele alınmaktadır. Kuşak yapısının tanımlanmasına dayalı anlamsal ayırımın araştırmacılar arasında iyi biliniyor olması çalışma sahasındaki metodolojiye doğru anlamda yol vermektedir.

1960'lardan beri kuşaklar ile ilgili yapılan çalışmalarda kuşaklar arası ilişki ve iletişim üzerine ciddi bir çalışma birikimi oluşmuştur. Özellikle kuşak çatışmaları üzerine yapılan tartışmalarının çoğunun dayandığı temel nokta Mannheim'in ufuk açıcı çalışmasıdır. Yapılan çalışmalarda Mannheim açık veya örtük bir şekilde sürekli olarak eleştiri ve başlangıç noktası olarak kendisini göstermektedir. Kuşaklar ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlık merkezi sosyoloji sahasındadır. Kuşak araştırmaları nüfus çalışmaları, siyaset ve psikoloji alanlarında da geniş bir sahada ele alınmaktadır. Kertzer (1983) yapılan çalışma birikiminin kuşak kavramının anlamına dayalı net bir çerçevenin çizilmesine büyük bir katkı sağladığını vurgulamıştır. Fakat kuşak kavramına dair anlam kargaşasının devam etmesine neden olan farklı tanımlamaların yaygın bir şekilde kullanılmaya devam ettiğini de ifade etmektedir. Kuşakları anlamak için, yaşlanma yani yaşam seyri perspektifi ve kohort süreçleri arasındaki ilişkileri anlamak büyük bir öneme sahiptir. Fakat bu ilişkinin çözülmesi ve derinlemesine ele alınabilmesi, alanda var olan anlam kargaşasının çözüme kavuşturulmasıyla mümkün olabilir. Kuşak yapılarını yaş ile birlikte ele alıp incelemek, ayrıca yaş, grup ve kuşakların aynı anlamda kullanılması çalışmalarda belirsizliği derinleştirme riskine sahiptir.

Kuşak çalışmalarının geleceği ile ilgili önemli bir soruyu gündeme getiren Kertzer (1983) toplumsal yapının merkezindeki hassas dengeleri yoklayarak değişim ve dönüşümü tetiklediği için sosyoloji alanında kuşak ve kuşaklar arası ilişkilerin önemli bir gündem olarak kalacağı haberini veriyor. Toplumsal süreçler için önemli dinamikler olan değer yapıları, sosyal değişim, sosyal yapı içinde meydana gelen hareketlilik ve göçmen bireylerin ve grupların toplumsal hayata kültürel entegrasyonu ile ilgili bütün çalışmalar kuşaklar arasındaki ilişki ve etkileşimin doğasını dikkate almak zorundadır. Sosyal ve beşeri bilim alanlarını yakından ilgilendiren ve gelecekte daha önemli hale gelecek çalışma alanlarının çoğu, kuşaklar arası süreçlerin tarihsel bağlam içinde kohort yapıları, yaşam seyri ve dönem etkileri kavramlarının bağlantılarını analiz etmek durumundadır.

5. POPÜLER ETİKETLEMELER GÖLGESİNDE KUŞAK ÇALIŞMALARI

Kuşak çalışmaları konusunda ikinci modern dönem olarak ele alınabilecek bir araştırma sahasının şekillendiğini görüyoruz. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren şekillenen yeni çalışma eğilimleri kuşak nitelendirmelerini bir yandan medyatik hale getirirken öte yandan farklı çalışma alanlarının ilgisinin konuya yönelmesini sağlamıştır. Kuşaklarla ilgili yapılan bu çalışmalarda etiketlerin gölgesinde popülist bir sınıflandırmanın daha yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir. Kuşaklarla ilgili etiketleme eğilimi Strauss ve Howe'un (1991,1997) yaptıkları geniş boylamsal çalışmalarıyla yaygınlık kazanmıştır. Kuşak çalışmalarında yeni dönem, kuşak çalışmalarının gurusu olan Strauss ve Howe ile başlamıştır. Strauss ve Howe (1991) Amerika'daki farklı kuşakları belirlemek için geniş boylamsal bir çalışma ile doğum kohortlarını baz alan bir etiketleme ile kuşak gruplarını tanımlamaya başladılar. Strauss ve Howe'un kuşaklar için belirledikleri bu etiketler, kuşak çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir yapıya evrildi. Kuşaklar ile ilgili çalışma ikliminde ciddi bir artışın görüldüğü bu dönemde Strauss ve Howe'un çalışmalarıyla birlikte toplumsal alanda yaşanan hızlı değişimin büyük etkisi vardır. Eskiye nazaran toplum değişikliği daha hızlı bir şekilde ilerlemekte ve değişimin boyutları daha belirgin bir şekilde hissedilmekteydi. Özellikle internet ve dijitalleşme ile beraber değişim hızlandığı gibi etkileri de sosyal hayat içinde daha görünür olmuştur. Kuşakların bu değişim içinde hem değişimi devam ettiren hem de etkilenen özne olması akademik anlamda yoğun bir şekilde merak konusu olmasını sağlamıştır. Howe ve Strauss (2007b), meydana gelen önemli tarihi bir olayın bir kuşağın üyelerinin yaşamlarına her açıdan etki ettiğini üzerinde önemle durmaktadırlar. Bireylerin içinde buldukları yaş evresi bu etki derecesini artıran veya azaltan bir katalizör görevi görmektedir.

Strauss ve Howe (1991,1997) çalışmalarında bir kuşak grubunun sınırlarının nasıl tanımlanabileceğini, doğum kohortlarını baz alarak bir sınıflandırma noktası yakalamaya çalışmışlardır. Strauss ve Howe'e göre bir kuşak aynı zaman aralığında doğan insanların bir kohort grubu olarak betimlenir. Yapılan çoğu tanımlamaya göre kuşaklar arasındaki zaman aralığı takriben 20 yıl kadardır. Kuşaklar arası zaman aralığının 20 yıl olarak ele alınmasının temel sebebi, doğum ile çocuk sahibi olma ortalama süresinin veya bir diğer kuşağın oluşma süresinin uzunluğunu temsil etmektedir. Bu zaman aralığı, bir kuşak yapısı içindeki bireyin yaşamının da dört evresini içermektedir. Ergenlik, erken yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık olmak üzere evreler sergilemektedir. Levada (2001 Akt. Karashchuk vd, 2020) ise kuşakların zaman aralığıyla ilgili yaptığı çalışmalarında, kuşakların 10 yıllık zaman dilimlerinde sürekli olarak değiştiklerini ifade etmektedir. Kuşak grupları arasındaki zaman aralığı ise 15 ile 20 yıl olarak belirlemiştir. Bu sürenin 20. Yüzyılın dönüşüm hızına bağlı olarak kısalma eğiliminde olduğunu vurgulamıştır.

5.1 Kuşak Etiketleri

Strauss ve Howe (1991,1997) Amerika toplumu üzerine yaptıkları boylamsal kuşak çalışması sonucunda Amerika'da tematik kuşak gruplarının olduğunu ve bunları, 1925–1942 yılları arasında doğanları Gaziler veya Sessiz kuşak, 1943-1960 yılları arası doğanları Baby Boomers, 1961-1980 yılları arası doğanları X kuşağı ve 1981 den sonra ve 90'lı yılların ortalarına kadar doğanları ise Y kuşağı olarak etiketler şeklinde gruplandırmışlardır. 1990 yılların ortaları ve 2000'lerde doğanları ise Z kuşağı veya Milenyum kuşağı olarak isimlendirilmektedir. Lawrence (1988) ise yaşa dayalı yapılan kuşak gruplamalarının araştırma için kristalize olmuş bir yapı sağlamada yararlı olduğunu vurgulamaktadır. Yaş ekseninde yapılan boylamsal incelemeler, bireyin doğum kohortunun veya kronolojik yaşının verdiği sabit konum ile aynı konumdaki bireylerin paylaştıkları değer, tutum, bilgi ve anlayışın ilişkili olmasını sağlamaktadır. Bütün bunlar temelinde yaş grupları bir noktada konumlanarak diğer yaş gruplarından ayrılmaktadırlar.

Kuşakları tanımlamak için doğum kohortlarını temel alan etiketler Strauss ve Howe'un çalışması ile popüler hale gelmiş olmasına rağmen, etiketlerin çoğu geçmiş zamanlarda keşfedilmiştir. Sessiz Kuşak kavramı ilk olarak 1951 yılındaki Time dergisinin bir makalesinde kullanılmıştır. Fakat kavramın ilk ne zaman ortaya çıktığı kesin olarak bilinmemektedir. Ünlü Baby Boomers yani bebek patlaması kavramının ilk kullanımı ise Life Magazine dergisinin 1 Aralık 1941 yılındaki bir makalesinde ABD ve Almanya ile ilgili bir yazıda kullanılmıştır. Kayıp kuşak olarak da adlandırılan X etiketinin kullanılması Ünlü savaş fotoğrafçısı Robert Çapa'nın 1950 ve 1960 yıllarda gençlerle yaptığı röportajlarının Generation X ismiyle yayınlanmasında kullanılmıştır. Y ve Z veya Milenyum isimlendirmeleri ise Strauss ve Howe tarafından geliştirilmiştir. Diğer kuşak etiketleri X harfini takip ederek oluşturulmuş ve daha sonrasında yeni yaratıcı isimlendirmeler ve etiketlerde kullanılmıştır.

Kuşakların etiketler ile popüler hale gelmesi yeni bir çalışma eğiliminin şekillenmesini beraberinde getirmiştir. Yapılan çalışmaların kuşak etiketleri temelinde kuşaklar arası farklılıkların ve benzerliklerin odakta olduğu bir karşılaştırma ekseninde ilerlemeye başlamıştır. Aynı zamanda kuşaklara daha geniş alanda ilginin yoğunlaşmasını da sağlamıştır. Özellikle ticari motivasyon ile hareket eden medya ve reklamcılık, kuşakları hızla akademik zeminden uzaklaştırmaya başlayarak popülist bir biçimde kullanmaya başlamıştır. Kuşak grupları ve buna bağlı olarak kullanılan etiketler bir dönem etkisi altında şekillenmiş bireylerin oluşturduğu kümeye referans vermektedir. Noble ve Schewe (2003) ise pazara yönelik yapılan uygulamalarda, tüketicilerin çok uzun zamandır segmentlere ayrılarak incelendiğini belirtmişlerdir. Pazar araştırmalarında tüketici eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar kuşaklarla ilgili akademik birikimi ciddi bir şekilde irdelemektedir. Kuşakların tüketim eğilimlerinin belirlenmesine yönelik kesitsel birçok çalışma bu amaçla tasarlanmıştır. Bradford (1993) ise medya ve reklam ile ilgili kuşakların ciddi bir kolaylık yarattığını ve medya mesajlarının kuşak gruplarına iletilmesi için kuşakların güçlü bir potansiyel hedef olduğunun altını çizmektedir. Çünkü kuşak grupları medya mesajlarını ve reklamların iletilmesi için bir araç konumunda değerlendirilmektedir. Özellikle pazar odaklı alanlarda kuşak grupları ve etiketleri ile ilgili tartışmalar güçlü bir şekilde görünür olmuştur. Edmunds ve Turner (2005) kuşak çalışmalarına artan ilginin sosyal yapıda devam eden değişimin farklı yollarını ortaya çıkardığını dile getirerek artan ilginin olumluluğunu göstermeye çalışmaktadır.

Dijitalleşme ile birlikte hızlanan küreselleşme olgusu dikkate alındığında, küresel anlamda benzer kuşakların şekillenmesi giderek hızlanmaktadır. Böylece aynı etiket altında sadece belirli bir ülke sınırları içinde oluşan kuşak gruplarından ziyade küresel ölçekte bireylerin dahil oldukları daha geniş gruplar söz konusu olabilir. Bu bağlamda Edmunds ve Turner (2005) küreselleşmenin kuşaklar üzerinde yarattıkları yaygın etkilere vurgu yapmışlardır. 20. ve 21. yüzyılda meydana gelen hızlı değişim ve küreselleşme süreçleri, farklı ülkelerde şekillenen kuşak gruplarının birçok yönden aynı değer, tutum ve davranış kalıpları sergilemelerini sağlamıştır. Bundan dolayı gelecekte çok daha benzer küresel kuşakların oluşumu muhtemeldir. Özellikle dijitalleşme sürecinin hızlanması kilit öneme sahiptir. Küreselleşen hangi olguların benzer kuşak gruplarını oluşturacağı sorusu araştırılmaya muhtaç önemli cevaplar barındırmaktadır. Bilgi ve haber dolaşımının hızının artması kuşakları birbirinden haberdar etmekte ve gerçekleşen olayların etkilerinin sınırların ötesindeki bireyler üzerinde de güçlü bir etki yaratmaktadır. Gazetelerle başlayan bu akış radyo ve televizyon ile hızlanmış ve internet ile doruğa çıkmıştır.

Kuşaklar yaşam seyri perspektifinde ele alınırken, dönem özellikleri de dikkate alınarak bazı önemli toplumsal olayların gölgesinde kümelenme eğilimi gösterdikleri varsayılmaktadır. Kuşak grupları içinde bireyler bir yaşam deneyimi oluştururlar. Oluşturulan yaşam deneyimi ise bireyin hayatında bir geçişi ifade eden evreler belirlemektedir. Aile, eğitim, iş ve evlilik gibi yaşam seyrindeki geçiş dönemleri bir kuşağın oluşumunu keskin hale getiren kırılğan geçişleri

ifade eder (Mayer ve Tuma, 1990). Bir kuşak kendi içinde özgün dönem özellikleri taşımaktadır. Paylaşılan bu dönem özellikleri akran benzerliğini içermektedir. Aynı kuşak grubunu paylaşan bütün bireyler ortak bir benzerlik çizgisinde yol alırlar. Bir kuşağın aile hayatı, toplumsal rolleri, içinde bulunduğu kamusal alan, siyaset ve politik zeminde gerçekleştirdikleri eylemlerde ve geleceğe dair beklentilerde güçlü ortak yönler bulunmaktadır. Kuşaklar yaşamlarını devam ettirdikleri bu ortak yapıların etkilerini güçlü olarak paylaşmaktadır (Strauss ve Howe, 1991). Mayer (2004) ise bireyin hayatındaki önemli kırılma noktalarını biçimlendirici deneyim olarak kavramsallaştırmaktadır. Bireyin ve bir kuşak grubunun inşa ettikleri kolektif hafıza biçimlendirici deneyimlere dayanmaktadır. Kuşak gruplarının oluşumunda kolektif hafıza ve bunu belirleyen biçimlendirici deneyimler etkin varyantlar olarak çalışmaktadır. Biçimlendirici deneyimler ise tarihsel akış içinde meydana gelmektedir. Turner (1998) ise sosyologlar tarafından kuşakların bir tabakalaşma olgusu olarak algılandığını belirterek tarih sahnesinde toplumsal yapı içinde meydana gelen çatışma ve uzlaşma sahasının yeni aktörleri olduğunu ve sınıf olgusunun yerini aldığını dile getirmektedir.

Edmunds ve Turner (2005) farklı kuşakların toplum üzerinde daha çok etkiye sahip olduğunu ve bunun tarihsel bağlam içinde o kuşağın sahip olduğu kültür ve konum ile ilişkili olduğunu altını çizmektedirler. Bir grubun zaman içinde işgal ettiği konumu, onlara verilen fırsatlar, şanslar ve kaynaklar açısından son derece önemlidir. Örnek olarak Baby Boomerslar oldukça büyük bir fırsata sahiptiler. Çünkü savaşın hemen sonrasında medyana gelen ekonomik ve toplumsal refahın odağına yerleştiler. Bu ise onların benzersiz koşullarda bir yaşam deneyimi oluşturmalarına yol açtı. Fakat bir kuşağı şekillendiren toplumsal süreçler basit olgular olarak belirlenemezler. Bir doğum kohortu veya yaş grubu kendine özgü bir kültür ve politik bir kimlik inşa ederek sosyal süreçlerde önemli bir konuma gelir. Bu yüzden bir kuşağı önemli toplumsal aktör yapan etmenler, tarihsel bağlam ve toplumsal oluşumların ortak etkileşimleri sonucunda meydana gelmektedir. Gürsoy ve diğerlerine (2008) göre kuşaklar içinde ortak tutum, değer ve davranış kalıplarının inşa edilmesini sağlayan dönem etkileri, toplumsal dinamikler ve kolektif hafıza kuşaklar arasında farklılıklar göstermektedir. Bu durum kuşakların sergiledikleri bütün toplumsal eylemlerde farklılıkların sergilemesinin ana sebebi olarak gösterilmektedir. Kuşak izleri olarak ifade edilen bu farklılıklar tarihsel sürecin özgün işleyişi içinde oluşmaktadır. Wade-Benzoni ve diğerleri (2008) kuşak izlerini, tanımlanmış bir rolde veya dönem etkisi oluşturabilecek bir olaya şahit olduktan sonra kuşağa özgü şekillenen bilgi, beceri ve değerler kümesinin tamamına vurgu yapan kavram şeklinde açıklamaktadırlar. Pendergast (2009) ise kuşak izlerini bir kimlik olarak ele almaktadır. Kuşak grupları uzun yıllar boyunca belirli sosyal ve ekonomik temelde yaşantılar tecrübe ederler. Birlikte tecrübe edilen bu olaylar kuşak grubunu kolektif bir şekilde biçimlendirerek ortak bir kuşak kimliğinin oluşmasını sağlar. Kuşak gruplarına dair yapılan araştırmalarda herhangi bir kesit sonuçlarının genellenerek bütün bir kuşağa mal edilmesi bundan kaynaklanmaktadır. Bireyler özeldir özgün süreçler sergileseler de bir araya geldiklerinde standart bir çizgide birleşme eğilimi gösterirler.

Howe ve Strauss (2007) ise bir kuşağın sadece geçmiş zaman diliminde meydana gelen olayların katı bir biçim verdiği nesnelik olarak ele alınmasının mümkün olmadığını, kuşakların sürekli olarak bir oluş halinde olduğu gerçeğini dile getirmektedir. Strauss ve Howe'a (2007) göre zaman içinde beliren güçlü tarihsel olaylar, o zaman aralığında yer alan ve farklı evrelerde bulunan bütün kuşak gruplarını farklı biçimlerde etkilemektedir. Güçlü tarihsel olaylar bütün kuşak grupları üzerinde aynı standart etkileri meydana getirmez, tam tersi bir şekilde bireylerin içinde buldukları yaş etkisi bağlamında farklı etkiler ve özgün deneyimler örüntüsü şekillendirirler. Büyük Buhran veya İkinci Dünya Savaşı döneminde farklı yaş aralığında bulunan kuşak üyeleri için farklı değerler ve davranış kalıpları meydana gelmiştir. Örneğin savaş esnasında cephe safında saf tutan genç askerler arasında meydan okuma, takım çalışması ve fedakârlık ön plana çıkarken, cephe gerisinde bulunan orta yaş ve üstü bireylerde pratik liderlik

ve sorumluluk duygusu daha ağır basmaktadır. Bu dönemlerde çocuklar üzerinde ise sıkı aile baskısı ve kısıtlamaların gölgesi daha baskın olarak görülmektedir. Bu örneklerden yola çıkan Howe ve Strauss'a (2007) göre bir kuşak grubunun üyeleri hangi yaş aralığında olursa olsunlar meydana gelen önemli olayların şekillendirici baskısı altında sürekli olarak dönüşümler yaşamaktadırlar. Fuentes (2014) ise her kuşağın kendi bağlamı içinde olgunlaştığını ve dahil oldukları anlam yapılarının ve değer sistemlerinin sürekli olarak değişen olaylar, eğilimler ve teknolojiler üzerinde bir akış halinde olduğunu altını çiziyor. Bu akış kolektif bir birikimin sonucunda kuşakları dönemlerden ileriye taşıyan bir kaldıraç görevi görmektedir. Kuşakların bir sonraki evrelerinin hazırlığı, geçirdikleri dönemlerin şekillendirici etkisine bağlıyken, geçtikleri dönemde cereyan eden olaylar ve süreçler kolektif yapıya eklenerek hafızayı besleme devam eder.

5.2 Dijitalleşmenin Kuşaklar Üzerindeki Etkisi

Dünyada yaşanan küreselleşimin artması ve dijitalleşmenin etkisiyle 2000'lerden sonra yaşanan hızlı dönüşüm, geleneksel toplum yapısını tasviye etmektedir. Dijitalleşme ile birlikte yeni bir toplum gerçekliği oluşmaktadır. Toplumsal kurumlar ve süreçler kadar bireyler ve onların oluşturdukları kuşak grupları da dijitalleşmenin etkisiyle dönüşmektedir. Bireylerin öğrenme biçimleri, değer yapıları, davranış kalıpları ve anlam yapılarına kadar bütün alanları kapsayan bu dönüşüm yeni kuşak grupların oluşumunu tetiklediği gibi eski kuşak oluşum süreçlerini de yeni baştan kurgulamaktadır. Kuşakların dahil oldukları toplum gerçekliği geleneksel toplum yapısından farklı olduğu için gelişim seyri yeni bir yol haritasını takip etmektedir. Prensky'ye (2004) göre dijitalleşmenin yarattığı bu değişim, geride bıraktığımız son 30 yılda tarihin hiçbir devrinde eşi benzer görülmemiş bir tarzda ilerlemektedir. Özellikle teknoloji alanında yaşanan bu değişim en çok teknoloji kullanımına ilgi duyan gençler üzerinde yeni düşünce yapılarının oluşmasına neden olmaktadır. Yaşanan dönüşümü toplumsal bir devrim olarak niteleyen Prensky, bunun sadece insanların onlara sunulan araçların kullanımının yarattığı kısa ve geçici bir etki olmadığını üzerinde önemle durmaktadır. İnsanların yaygın bir şekilde bu dönüştürücü araçları kullanmaları yeni iletişim biçimlerini, daha bağlantılı hayatları ve yeni toplumsallık yollarını daha bireysel kullanım ile küresel ölçekte bir yapıya dahil olmalarına olanak sağlamaktadır. Prensky'in vurguladığı bu durumun, kuşakları belirleyen temel kuvvetlerin dijitalleşme ile beraber dönüşüp sınırların ötesine uzanan bir etki derecesine sahip olduğu söylenebilir. Bütün bunların sonucunda yeni kuşak gruplarıyla beraber etiketlerde şekillenmektedir.

Prensky (2004) şekillenen yeni dijital kuşağın kendine özgü bir okuryazarlık kabiliyetinin olduğunu söylemektedir. İhtiyaç duyduğu bütün araçlara istediği zaman ulaşabilen, onları etkili bir şekilde kullanabilen ve yeni değerler yaratabilen bir kuşak gelişimi söz konusudur. Long'da (2005) aynı biçimde şekillenen dijital çağda öğrenme yapılarına değinmektedir. Öğrenmenin 19. Yüzyılın geleneksel sınıf ortamından daha geniş boyutlara sahip olduğunu ve bunun yeni kuşakların şekillenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Maryanne Wolf'un (Akt; Carr, 2008) belirttiği gibi, baskın dijital araçlar sadece düşünme biçimlerini etkilemekle kalmıyor aynı zamanda bilgiyi alma, saklama ve işleme konusunda bilişsel süreçlerin tamamını yeniden yapılandırıyor. Artık sadece okuduğumuz şeyler değil aynı zamanda kullandığımız şeylere de dönüştüğümüz aktarmaktadır. Carr (2008) evrimsel sürecin sonunda sahip olduğumuz muhakeme ve düşünme kalıplarımızın hızlı bir şekilde dönüştüğünü ve bunun endişe verici olduğunu söylemektedir. Derin okuma yapmak ilgi çekici medya dünyasında gittikçe zorlaşmaktadır. Prensky (2001b) farklı kültür kalıpları içinde yetişmenin sadece farklı düşünmeyi değil aynı zamanda farklı davranışlar sergilemeyi ve aynı şeyler üzerinde farklı düşünceler ifade etmeyi de harekete geçirdiğini dile getirmektedir. İnsanların içinde buldukları sosyal çevre oldukça biçimlendirici bir özelliğe sahiptir. Çevre, bireyler ve birey üzerinden de kuşakları etkileyen en önemli unsurdur. Çevrenin dijital araçlar tarafından yeniden

biçimlendirilmesi ise çevresel faktörlerin daha keskin bir şekilde dönüştürücü olmasını beraberinde getirmiştir.

Artık bu çağda keskin bir ayrım söz konusudur: Dijitale doğan ile dijitale yetişenin keskin farklarla birbirinden ayrıldığı bir durum. Modern toplum hayatında giderek belirgin hale gelen bu farklılık bütün gündelik hayatın eylemlerine sinmiş durumdadır. Kuşakları yeniden düşünmemize neden olan bu ayrım, yeni doğan kuşaklarda olduğu kadar eski kuşakları da benzersiz bir deneyimle etkilemektedir. Prensky (2001a) yaşanan bu ayrımın bir tekilik çağının başladığının en büyük kanıtı olduğunu ve her şeyin artık hiçbir zaman eskisi gibi olamayacağını dile getirmektedir. Bu kuşağı tanımlamak için nasıl bir etiket kullanmalıyız. Bugünün çocukları bilgisayar oyunlarını, video oyunlarını ve internetin dijital dilini anadili gibi kullanmaktadır ve dijitale doğdukları için onları “dijital yerliler” olarak tanımlamak daha uygun olacaktır. Prensky dijitale doğanları yerli olarak tanımlamanın diğer geri kalan kuşakları nasıl tanımlayacağımız sorusunu gündeme taşıdığını ifade etmektedir. Dijital dünyanın dışında doğmuş fakat ilerleyen hayatının bir dönümünü halihazırda dijital dünyada devam ettiren ve yeni teknolojilere adapte olmaya çalışan kişiler ise göç olgusuyla açıklanabilir. Ve onlarda analog dünyadan dijital dünyaya göç etikleri için “dijital göçmen” olarak kavramsallaştırmaktadır. Prensky’ye (2003) göre dijital yerli kuşağının yoğun olarak ilişki kurduğu teknolojik araç ve ortamlarının, bireylerin zihinlerinde yarattığı dönüşümleri ortaya çıkaran kanıtlar hızla artmaktadır. Prensky (2004) dijital yerlilerin dijital göçmenlerden farklı olarak aşırı enformasyon yüklemesine sıcak baktıklarını ve sürekli olarak daha fazlasını arzuladıklarını ifade etmektedir.

Dijital yerliler ile dijital göçmenler arasında çok farklı yönler bulunmaktadır. Dijital yerliler bilgi unsurlarını çok hızlı bir şekilde almaya ve tüketmeye daha yatkındırlar. Süreçlerin aynı anda devam etmesine ve birden fazla görevi yerine getirmeye meyillidirler. Şekiller, grafikler ve görselleri düz metin akışına tercih ederler. Oyun içinde güçlü öğrenmeler gerçekleştirirler. Dijital yerlilerin uyumlu oldukları geleceğin yapısı tahmin edildiği gibi büyük oranda dijitaldir (Prensky, 2001a; 2004). Bahsi geçen bilişsel beceri ve davranışlar yeni olmamakla birlikte içerdikleri özgün kombinasyon yapılarıyla yaygınlık ve yoğunluk sergilemelerinin yeni olduğu söylenebilir. Dijital çağda bu özgün bilişsel becerilerin dijital yerli kuşak üzerinde gözle görünür derece baskın olacağı söylenebilir. Dijital çağda sadece kuşaklar değişmez aynı zamanda olgu ve fenomenler de yapısal ve içerik olarak değişmektedir. Prensky (2001b) buna örnek olarak bilgiyi göstermektedir. Bilginin de kuşaklar arasında ve dönemler içinde akarak aktarıldığını ve bunun süreçlerinin de giderek dijitalleştiğini vurgulamaktadır. Dijitalin fırsat verdiği bilgi ve beraberinde enformasyon ve haberlerin dolaşımı daha geniş kuşak kümelerinin ortak deneyim, yaşantı ve hafıza inşa etmelerini sağlamaktadır. Küreselleşme olgusu başlığı altında birçok kuşak çalışmasında bu ortak dünya kuşaklarının oluşumu önemli bir şekilde tartışılmaktadır.

Kuşak çalışmaları konusunda yeni bir bakış açısını inşa ederek, kuşak kavramsallaştırmasına yeni etiketlerle yaratıcı bir soluk getirmiştir. Bin yıllık zaman diliminin bitişine denk gelen süreçte teknolojik dönüşümün yarattığı keskin değişimin zaman ile birleşmesini fark eden ve bunun devrimsel etkilerini dikkate alan bu yeni kuşak tanımlaması farklı bir anlayış ışığında kuşakları ele alma fırsatı sağlamıştır. Prensky (2004) ise bununla ilgili bir dizi sorunun bulunduğunu söylemektedir. Bahsi geçen dönüşümün bir devrim niteliğinde olup olmadığı, bin yılın başında meydana geldiği için mi, yoksa sadece bir sefere mahsus bir konum olduğu veya bunun tarihin belli zaman aralıklarında tekrar eden bir döngüsellik mi olduğu soruları sadece bunlardan bazılarıdır. Fakat Prensky bu sorulara cevap bulmak için Stephen Jay Gould’un “sıçramalı evrim” kavramını irdelemektedir. Buna bağlı olarak Milenyum kuşağı büyük bir zaman seyri bitiş noktasında yer almaktadır. Bu bir bitiş temsil etmediği gibi, yeni bir dönüşümün başlangıcını ifade etmektedir. Dijitalleşme ve onun yeniden biçimlendirdiği kuşakların dönüşümü hızlı bir şekilde devam edecektir. Dijitalliğin etkisiyle önümüzdeki 20-

25 yıllık zaman diliminde daha özgün kuşak grupları ve özellikleri taşıyan yapıların kristalize olabileceğini söylemek mümkündür.

5.3 Alfabenin Ötesinde Yeni Bir Kuşak

Kuşak çalışmalarında sürekli olarak 2000 sonrası doğan kuşakları tanımlamak için farklı isimler ve etiketler önerilmektedir. Özellikle kuşaklar arası zaman aralığının giderek kısalması yeni kuşakların zaman çizgisinde birbirine yakın konumları paylaşımlarını sağlamaktadır. Artık kuşakların etiketlerle tanımlandığı çağımızda sürekli olarak yeni kuşakları betimleyen isimler ve etiketlerin bulunması için yapılan bütün çalışmalarda keşfedilen sonuçlara göre bir isim önerilmektedir. Alfabenin son harfi olan Z ilk dijital kuşağı betimlemek için kullanıldı. Alfabe tüketildiği için farklı araştırmacılar farklı sembol ve harflerin kullanımını önermektedirler. McCrindle ve Wolfinger (2010) Y kuşağının çocukları ve Z kuşağının küçük kardeşlerinin yeni bir etiketle tanımlanması gerektiğini belirtmektedirler. X, Y ve Z neslini tanımlamak için kullanılan alfetik isimlendirme üzerinde bir fikir birliği bulunmaktadır. Bundan dolayı gelecek bir sonraki kuşak Alfa (alpha) kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Kuşak çalışmalarında, özellikle 2010 yılından sonra doğan kuşağı tanımlamak için Alfa kuşağı kavramını kullanıyor. Araştırmacılar (McCrindle ve Wolfinger, 2010; McCrindle ve Fell, 2020) kuşakları tanımlamak için kullanılan X kuşağı, Z kuşağı veya Alfa kuşağı benzeri etiketlerin bir kuşak grubunun özgün kimlik özelliklerini vurgulayan betimleyici etiketler olarak pratik olduklarını söylemektedirler. Bundan dolayı yeni bir çağda, yeni oluşan kuşakların kendilerine özgü kimliklerini vurgulayan ve onları tam anlamıyla karşılayan bir isimlendirme ihtiyacı olduğu söylenebilir.

McCrindle ve Fell (2020) alfa kuşağının diğer bütün kuşak gruplarından daha geniş kuşak grubuna sahip olacağını dile getirmektedir. Hayat şartlarındaki iyileşme ve sağlık hizmetlerinin yükselmesiyle birlikte, alfa kuşağı en uzun yaşayacak kuşak olacağı öngörülmektedir. Geniş bir kültür birikimi ve bunun sağladığı kolektif hafızaya sahip olacakları düşünüldüğünde, dijitalleşme ile birlikte daha küresel bir anlayışı şekillendiren kuşak olma özelliğininin de alfa kuşağının elinde bulunduracağı tahmin edilmektedir. Alfa kuşağının oluşumu ve kendine özgü değerlerin inşa edilmesi diğer kuşak gruplarına nazaran daha hızlı meydana geldiği söylenebilir. Çünkü buldukları dijital çağ hızın odakta olduğu bir dönemi kapsıyor. Eskiyle kıyaslandığında teknolojik bir yeniliğin yayılma hızının nasıl değiştiği konuya dair bir ipucu sunabilir. İlk güçlü medya araçlarından olan radyonun 50 milyon kullanıcıya ulaşması 38 yıl sürdü. Fakat bu geniş zaman dilimi teknolojik dönüşüm ile birlikte sürekli kısalma eğilimindedir. Televizyonun 50 milyon kullanıcıya ulaşması 13 yıl alırken, iPod 4 yıl, internet 3 yıl, Facebook 1 yıl ve *Pokemon Go* oyunu sadece 19 gün gibi kısa bir zaman aldı.

Kuşaklarla ilgili şekillenen çalışma birikimi yeni oluşmakta olan ve henüz kuşak grubunu tamamlayamamış yapıları çalışma fırsatı sunmaktadır. Nitekim şu an içinde bulunduğumuz zaman diliminde yeni şekillenen kuşakların nasıl bir dünyaya doğduklarına dair sorulara cevap aranması kuşak çalışmalarında yeni bir dönem olarak yorumlanabilir. Teknolojik araçların dönüştürücü etkisinin kuşakları nasıl biçimlendirdiğine dair birçok teorik tartışmaya da yer verilmiştir. Dijital çağda kuşakların teknolojik araçlar ile kurdukları ilişki bağlamında birçok etiketlenmenin kullanılması bu eğilimi güçlü bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Dijital kuşakların ekranlarla çevrili dünyada edindikleri yaşam pratikleri onların Ekran kuşağı olarak adlandırılmalarına neden olmuştur. Yeni kuşağın üyeleri ekranlarla sıkı bir ilişki içinde oldukları için ve ekranın ciddi dönüştürücü etkisi bunda etkilidir. McCrindle ve Fell (2020) alfa kuşağının da ekran kuşağı olduğunu ve bu isimlendirme ile anıldıklarını belirtmiştir.

Dijital araçların yeni kuşağı şekillendiren bir diğer etkisi düşünme biçimleri üzerindeki etkiye vurgu yapan *Çekirge Zihin* kavramıdır. Aslında Çekirge zihin kavramı yeni bir kavram değildir. İlk olarak Poplar Science'ın Aralık 1929 yılındaki sayısında kullanılmış ve özellikleri

tanımlanmıştır. Teknolojik araçların kullanımının yaygınlaşmasıyla ile kavram tekrar güncel bir kullanımla gündeme gelmeye başlamıştır. Prensky (2001b) ise bilgisayarlar çağında büyüyen çocukların diğer bireylerden çok farklı düşündüklerini söylemektedir. Hiper metin çağında bağlantılı okumalar yaptıkları için zihinleri farklı gelişim evreleri göstermektedir. Bilişsel yapıları sıralı işlemleri takip etmekten çok işlemler arasında zıplayarak yol almaktadır. Bilgisayar oyunları oynarken ve web ortamında gezinirken sürekli olarak işlem ve sayfalar arasında kısa yollarla edindikleri deneyimler bilişsel becerilerini yapılandırmaktadır. Gerçekleştirdikleri bu özgün deneyim onların öğrenme süreçleri de dahil olmak üzere bütün hayatlarını dönüştürmektedir. Fakat bunun olumsuz sonuçlarına dair çekincelerde bulunmaktadır.

Maryanne Wolf, *The Story and Science of the Reading Brain* kitabında web ortamının getirdiği yeni okuma biçimlerinin, bilişsel yapıyı tamamen değiştiren ve bize derin okuma becerileri kazandıran matbaanın sağladığı okuma tarzlarını zayıflatabileceğinden kaygı duymaktadır (Akt; Carr, 2008). Dijital çağın yeni kuşak grupları matbaanın şekillendirdiği zihinsel beceriler yerine ekran ve hiper metinlerin atayacağı yeni zihinsel beceriler ışığında geleceği şekillendireceği beklenmektedir. Dijital kuşaklar, kendilerine özgü yeni okuma biçimlerini dijital araçlar yoluyla keşfedip buna yönelik beceriler geliştirmeye dair farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Daha yaşlı kuşakların sürece kendi okuma biçimleriyle yaklaşım tedirgin olmaları her çağda karşılaşılan bir durumdur. Çünkü yaşlı kuşaklar yeni gelişen çağı kendi değer ve tutumları bağlamında ele alıp değişime direnme eğilimi göstermeleri çok daha olasıdır.

6. SONUÇ

Kuşaklar üzerine geniş bir literatür oluşmuş durumdadır. Kuşak teorisi uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte teorik bir alan içinde tartışılması sosyoloji ve antropoloji ile başlamış ve diğer sosyal beşeri bilim dallarının da ilgisini çekmiştir. Kuşaklarla ilgili yüzyıllık çalışma birikimi kronolojik olarak incelendiğinde iki farklı çalışma döneminin olduğu göze çarpmaktadır. Mannheim ve Ortega y Gasset ile başlayan teorik tanımlayıcı çalışmalar, uzun bir dönem içinde kuşak kavramının barındırdığı anlam örüntüsünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kuşak kavramının hangi anlama vurgu yaptığından ve kuşak gruplarının nasıl belirleneceğine dair bu teorik tartışma birikimi deneysel ve karşılaştırmalı çalışmaların yapılması için güçlü bir betimleyici zemin yaratmıştır. Tanımlayıcı çalışmaların yanında kesitsel çalışmalar ile iş, sağlık ve ordu alanlarında kuşakları inceleyen çalışmalarda başlamıştır. Kuşak çalışmalarında 1990'lı yıllarda Strauss ve Howe'un çalışmalarıyla yoğun bir ilgi artışı olmuş ve kuşak etiketleri popüler olmaya başlamıştır. Kuşaklar popüler etiketler ile doğum kohortlarına bağlı olarak kümelenecek isimlendirilmeye başlanmış pazar ve medya araştırmalarında yoğun ilgi görmeye başlamıştır. Hızlı bir şekilde büyük bir literatür oluşmaya başlamış ve yapılan çalışmalarda kuşakların karşılaştırılması ve kuşak gruplarının sergiledikleri yaygın davranış kalıpları, çalışma sahasındaki eğilimleri ve iletişim kurma pratikleri incelenmiştir.

Kuşak kavramını ve toplumun bütün sahasında dağınık bir halde bulunan kuşak gruplarının nasıl ele alınacağı sorusu teorik kuşak tartışmalarının birincil amacını oluşturmaktadır. Kuşak kavramının tam olarak hangi anlamsallığı çağrıştırdığı ile ilgili ciddi bir kafa karışıklığı söz konusudur. Kuşak tartışmalarında farklı tanımlar ön plana çıkmaktadır. Kuşak gruplarının tanımını sağlayan ana çerçeve Mannheim'in çalışmasında ele aldığı yapıdan beslenmektedir. Kuşak tanımlamalarında bu çerçeve sürekli olarak alıntılanarak referans noktası olarak kullanılmaktadır. Kuşakların nasıl şekillendiği anlayışı da yoğun olarak Mannheim'den beslenmektedir. Özellikle kuşak yapılarının nasıl oluştuğu teması ortak dinamikler etrafında yorumlanmaktadır. Kuşakların nasıl oluştuğu sorusu çalışmalarda üç ana odak noktasından hareketle bir açıklama getirmektedir. Tarih içinde kısa ve uzun vadede önemli toplumsal olayların meydana gelmesi, Medyana gelen önemli olayların bireyleri kritik zaman dilimlerinde

deneyimler oluşturması ve bu etkinin ömür boyu bireyler üzerinde kalıcı izli değişimler yaratması şeklinde özetlemek mümkündür. Kuşakların oluşumunda etkili olan bu üç adım bireyler üzerinde toplumsal alanda sergilenen tutum, değer ve davranış kalıplarını inşa ederek devam ettirir.

Kuşakların hangi değişkene göre ele alınacağı asıl önemli tartışmaların yaşanmasını ve yeni bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kuşaklar düzenli zaman aralıklarıyla oluşan ve kısır bir döngünün devam eden sonucu değildir. Kuşakları toplumsal ve tarihsel süreçler birlikte yaratmaktadır ve bu oldukça karışık bir sistematigi takip etmektedir. Birey bütün yaşamı boyunca önemli evrelerden geçip her adımda toplumsallaşarak bir hafıza inşa etmektedir. Kuşak çalışmalarında, kuşak oluşumu ve bunun bağlı olduğu değişken durumlar üzerinden sosyolojik bağlamda yeni olgular üzerinden teoriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Kuşakların toplumu anlamak için ele alınması Ryder (1965), Riley (1973, 1987) ve Elder (1974, 1985, 1998) çalışmalarında ön plana çıkmaktadır. Kuşak çalışmalarında kohortlar, dönem etkisi ve yaşam seyri, kuşakları birbirinden ayırmak ve bütüncül olarak incelemek için önerilen yapı ve bakış açılarıdır. Özellikle kuşaklar arası farklılıkları saptamak ve özgün kuşak özellikleri üzerine konuşmak için yaşam seyri perpektifi ile dönem etkisi kuşakları inceleme dinamikleri olarak çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Kuşak sınırlarını ve kuşak gruplarının yaşamlarında geçirdikleri evreleri yaşlılarıyla veya aynı konumdaki bireylerle toplu bir şekilde deneyimledikleri süreci tanımlamak için ise kohort kavramı yaygın olarak işe koşulmaktadır. Kuşak gruplarını birbirinden ayırmak için doğum kohortu en sık kullanılan yaklaşımdır. Kuşakları doğum kohortuna göre ayırmak kolayken, bu kuşak grubunda yer alan bireylerin önemli olaylara ne zaman tanıklık ettiğini belirlemek ve sergiledikleri davranışların alt nedenlerini ortaya çıkarmada etkisiz kalmaktadır. Kuşak gruplarının gerçekleşen önemli toplumsal olaylara ne zaman şahitlik ettiklerini ortaya çıkarmak için geliştirilen teorilerde yaşam seyri perspektifi öne çıkmaktadır. Buna bağlı olarak kuşak grubunun tanıklık ettiği dönemin kuşaklar üzerinde yarattığı etkileri ortaya çıkarmak için dönem etkisi kavramı önerilmektedir.

Kuşak izi veya kuşak kimliği olarak ifade edilen kalıplar bütün kuşak gruplarında söz konusudur. Kuşakların sahip oldukları bu örtük yapı onları pazar araştırmalarında olduğu kadar diğer bütün sosyal ve beşeri bilimlerin çalışma sahasında da ilgi çekici olmasını sağlamıştır. Kuşaklarla ilgili yapılan çalışmalarda farklı kuşakların karşılaştırılmalı olarak ele alınması bu örtük yapının daha belirgin çizgilerle görünür olması çabasını içermektedir. Kuşak gruplarının kodlarında saklı olan ortak yapılar pazar araştırmalarında yoğun ilgi çeken bir gündeme sahiptir. 2000'lerden sonra kuşaklarla ilgili çalışmalar hızla artış göstermektedir. Çalışmalar sosyoloji, psikoloji, ekonomi, iş yönetimi ve iletişim alanlarında yoğunlaşmaktadır. Fakat kuşaklarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kesitsel çalışmalar büyük bir yüzdeliğe sahiptir. Söz konusu kuşaklar olduğunda büyük sınırlar gündeme geldiği için kesitsel çalışmaların yapının bütününe ortaya koymak için yeterli olmadığı söylenebilir. Kuşaklar ile ilgili teorik tartışmalar bağlamında, kuşakların daha iyi anlaşılabilmesi için yaş, kohort ve dönem etkilerini birlikte inceleyen geniş boylamsal çalışmaların örtük örüntüleri keşfetmek için geniş fırsatlar sunacağı ileri sürülebilir.

Parry ve Urwin (2017) kuşaklarla ilgili yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında, kuşaklarla ilgili yapılan kesitsel çalışmaların çoğundan benimsenen yaklaşım ve tasarımların hatalı olduğunu ifade etmektedirler. Kuşaklarla ilgili yapılan nitel veya nicel çalışmalar doğum kohortu, yaş faktörü ve dönem etkisi arasında ayırım yapmaktan uzaktır. Kuşaklarla ilgili yapılan çalışmalarda doğum kohortu, yaş faktörü ve dönem etkisinin barındırdığı iç görüleri ortaya çıkarmanın tek yolu geniş boylamsal çalışmaların tasarımıdır. Ancak geniş boylamsal çalışmalar kuşaklar üzerinde etkili olan bu üç faktör arasındaki sistemin nasıl işlediği ve farklılıkların neler olduğunun sonuçlarını verebilir. 1990'lı yıllardan beri kuşakları

araştırmak için ele alınan küçük bir örneklem grubu üzerinde benzer anket veya yapılandırılmış soruları yönelten sınırlı sayıda veriler elde edilmiştir. Kuşakları anlamak için bu tarz kesitsel veriler geniş örüntüleri ortaya çıkarmaktan uzak kalmaktadır.

Kuşak etiketlerinin popüler bir şekilde kullanımları yaygınlaştıkça, toplumsal alanda meydana gelen değişimleri anlamak için sık bir şekilde başvurulmuş bir alan olmuştur. Kuşak kavramı çatısı altında yüz yıllık bir birikim ve tartışma deneyimi bulunmaktadır. Sosyolojide çok erken dönemlerde önemi fark edilen bu olgu toplumsal değişimde büyük rolü olan bir aktör olarak her geçen zaman daha fazla görünür olmaya başlamıştır. Küresellik olgusunun her geçen gün daha da genişlemesi ve beraberinde gelen büyük dönüşüm hareketleri toplumu anlamak için bir araya gelip tek bir organizma gibi davranan kuşaklar üzerinde daha fazla araştırma yapma ihtiyacını doğurmuştur. Son 30 yıllık zaman diliminde meydana gelen değişim ve dönüşümlerin ışığında kuşaklar arası farklar ve kuşakların birbiriyle kurdukları iletişim biçimlerini ve değişen toplum yapısına yansımalarını anlamak için kuşaklar üzerine çalışmalar daha fazla yoğunlaşmış durumdadır.

Dijitalleşme ile birlikte küreselleşen kuşakların oluşumu hızlanmıştır. Küresellik olgusu çok yönlü bir şekilde ilerlemektedir. Dünya McLuhan'ın haber verdiği küresel bir köy olma yolunu çoktan tamamlamış ve her şey birbirine bağlanmıştır. Küresellik kamusal alanın her köşesine kadar yayılmış ve kuşak gruplarını kendi içine dahil etmiştir. Küreselleşme bütün kuşaklar üzerinde güçlü bir etki bırakmaktadır. Medya araçları yoluyla enformasyon, bilgi, haberler ve fikirler sınırları aşarak küresel ölçekte dolaşıma girmektedir. Dijital çağda yeni oluşan kuşaklar küresel süreçler ve olaylarla şekillenmektedir. Küresel kuşak etiketleri oluşmakta ve sınırların ötesine uzanan grup kimlikleri şekillenmektedir. Kuşak çalışmaları artık sınırların ötesine uzanan grupları dikkate almak zorundadır. Kuşaklarla ilgili yapılan çalışmalar ülke sınırları içindeki gruplara odaklanmakla birlikte küreselliğin yarattığı yaygın etkileri de sorgulamaya başlamıştır. Her ülke sınırları içinde gelişen siyasi, ekonomik ve toplumsal olaylar farklılık gösterdiği için ülkelere özgü kuşak grupları kristalize olmaktadır. Fakat 1990'lı yıllarda kuşakların etiketlerle ifade edilmesiyle birlikte küresel ölçekte yapılan çalışmalarda bu etiketler yoğunlukla kullanılmaktadır. Kuşak etiketleri Strauss ve Howe tarafından Amerika toplumu içindeki kuşakları belirlemek için ve yine Amerika kültür tarihinde önemli olayların meydana geldiği dönemlere vurgu yapan kodlarla ortaya çıkmıştır. Bu etiketlemelerin diğer ülke çalışmalarında da kullanılması kuşak çalışmaları içinde farklı sınırlar içinde şekillenen kuşakların bir etiket altına sıkıştırılması tehlikesini gündeme getirmektedir. Çünkü her ülkede özgün tarihsel bir akış seyri bulunmaktadır. Tarihsel akışın her ülkede farklı inşa ettiği kuşakları yerelliği dikkate almadan baskın bir kuşak teorisinin etiketleri ve etiket özellikleriyle ele alınıp çalışılması hatalı sonuçlara yol açması muhtemeldir. Bir ülke ve tarihsel yaşantısı kohort gruplarını şekillendirdiği için kuşakları buldukları coğrafyadan koparıp suni bir zeminde incelemek kuşak yapısını anlamayı zorlaştırmaktadır.

Kuşak çalışmalarının çok farklı kullanım alanı bulunmaktadır. Son yıllarda farklı disiplin alanları içinde kuşaklarla ilgili çalışmalar giderek yaygınlık kazanmaktadır. Kuşakların farklı disiplinlerin ilgisini çekmesinin en önemli sebebi çok boyutlu bir olgu olmasından ileri gelmektedir. Çalışma pratikleri açısından, siyasi ve politik eylemlerde, tüketim eğilimlerinde, aile ilişkilerinde ve kamusal alan davranışlarında kuşak olgusunun örtük veya açık sonuçlarını görmek mümkündür. Kuşaklar grup özelliği gösterse de bireylerden meydana gelen bir yapıdır. Bundan dolayı kuşak gruplarının yukarıda bahsedilen alanlara yansıyan sonuçları barındırması bütün alanların ilgisini çekmektedir. Pazar araştırmaları, medya alanının incelemeleri, reklamcılık ve popüler kültür çalışmalarında kuşaklar gündem maddeleri arasında sıcak yerini her zaman korumaktadır. Kuşak çalışmalarıysa bu gündem maddelerini gerçekleştirmek için kullanılan bir araç olarak görülmektedir. Kuşaklar incelenirken elde edilen bütün bulgular bu alanları besleyen kaynak görevi görmektedir. Toplumun bütün alanlarına serpilmiş bu sonuçları

ortaya çıkarmak kuşak çalışmalarının efektif bir şekilde tasarlanmasıyla mümkündür. Siyaset biliminin seçmenlere, eğitim bilimcilerin öğrencilere, ilahiyatçıların inananlara, ekonominin tüketicilere, hukukçuların suçlulara veya suçsuzlara kuşak çalışmaları bağlamında bakışlarıyla giderek genişleyen bir çalışma alanı olmaya devam edeceği ileri sürülebilir.

Kuşakların sosyal yapı içinde ihtiva ettiği önemi Strauss ve Howe (1997) “Tarih kuşakları, kuşaklar da tarihi yaratır.” sözü ile dile getiriyorlar. Toplumsallık içinde bir döngü takip eden kuşaklar, yeni anlayışları, toplumsal oluşumları ve sosyal rolleri yeniden tanımlayan bir enerji ile hareket ediyor. Kuşakların geçtikleri zaman aralığında meydana gelen olaylara verdikleri tepkiler ve edindikleri tutumlar gelecekte şekillenecek kuşakların nasıl tepkiler geliştirebileceklerine dair bir pencere sunabilir. Kuşak teorisinin bütün sosyal beşeri bilim alanları için büyük fırsatları söz konusudur. Özellikle değişim ve dönüşümü anlamak için ve kuşakların bu konuda sahip oldukları kilit önem var olan ilgiyi artırmaktadır. Değişimi daha iyi bir şekilde anlamak ve geleceğe dair iç görüler çıkarmak kuşak teorisinin sağlayacağı örüntülerle mümkün olabilir. Yeni bir çağda ve yeni bir anlayış doğrultusunda şekillenen kuşakları ve çağı anlamak için uzun bir çalışma birikimi inşa etmiş çalışmaları dikkatli bir şekilde ele almak yeni teori ve uygulama alanlarının geliştirilmesinin yolunu açabilir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. 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 ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Berger, B. M. (1960). How Long Is a Generation? *The British Journal of Sociology*, 11(1), 10. doi:10.2307/587038
- Bengtson, V. L., Furlong, M. J., & Laufer, R. S. (1974) Time, aging and the continuity of social structure: themes and issues in generation-al analysis. *Journal of Social Issues* 30 (2): 1-31.
- Bengtson, V. L. (1975). Generation and family effects in value socialization. *American Sociological Review*, 40(3), 358. doi:10.2307/2094463
- Bennett, S. K., Elder, G. H. Jr. (1979). Women's work in the family economy: A study of depression hardship in women's lives. *Journal of Family History* 4(1), 53-76
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burnett, J. (2011). *Generations: The time machine in theory and practice*. Surrey, Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Bradford, F. (1993). Understanding Generation X. *Marketing Research*, 5, pp. 54–55.
- Brink, K. E., Zondag, M. M., & Crenshaw, J. L. (2015). Generation is a culture construct. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(03), 335–340. doi:10.1017/iop.2015.45
- Campbell, W. K., Campbell, S. M., Siedor, L. E., & Twenge, J. M. (2015). Generational differences are real and useful. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(03), 324–331. doi:10.1017/iop.2015.43

- Campbell, R. T., Abolafia, J., & Maddox, G. (1985). Life-course analysis in social gerontology: Using replicated social surveys to study cohort differences. In Alice. S. Rossi (Ed.), *Gender and the life course* (301–318). New York: Aldine.
- Carr, N. (2008). Is Google Making Us Stupid? theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/
- Chen, H. (2010). Advertising and Generational Identity: A Theoretical Model. *American Academy of Advertising Conference Proceeding*.
- Costanza, D.P., Badger, J.M., Fraser, R. L., Severt, J. B., and Gade, P. A. (2012). Generational differences in work-related attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 27(4), 375–394.
- Clausen, J. A. (1986). *The life course: A sociological perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Durkheim, E. (2006). *Toplumsal İşbölümü*, çev. Özer Ozankaya, İstanbul, Cem Yayınevi.
- Eyerman, R. and Turner, B. (1998). Outline of a theory of generations. *European Journal of Social Theory*, 1, 91–106.
- Edmunds, J. and Turner, B. (2002). *Generational consciousness, narrative and politics*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Edmunds J., & Turner B.S. (2005). Global generations: social change in the twentieth century. *The British Journal of Sociology*. 56(4), 559-77. doi: 10.1111/j.1468-4446.2005.00083.x. PMID: 16309436.
- Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the great depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elder, G. H. Jr. (1978a). Approaches to social change and the family. *American Journal of Sociology*. 84: pp. S1-S38
- Elder, G. H., Jr. (1978b). *Family history and the life course*. In T. K. Haraven (Ed.), *Transitions* (pp. 17-64). New York: Academic Press.
- Elder, G. H., Jr. (1979). Historical change in life patterns and personality. In P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 2, pp. 117-159). New York: Academic Press.
- Elder, G. H., Jr. (1980). *Adolescence in historical perspective*. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Elder, G. H., Jr. (Ed.). (1985). *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968-1980*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1. doi:10.2307/1132065
- Fox, R. 1967. *Kinship and marriage*. Baltimore: Penguin
- Fuentes, G. (2014). Pedagogy With and Against the Flow: Generational Shifts, Social Media, and the Gen Z Brain. 102nd ACSA Annual Meeting Proceedings, Globalizing Architecture/ Flows and Disruptions.
- Gilleard, C. (2004). Cohorts and generations in the study of social change. *Social Theory and Health*, 2, 106–119. doi: <https://doi.org/10.1057/palgrave.sth.8700023>.

- Gentile, B., Campbell, W.K., and Twenge, J.M. (2010). Birth cohort differences in self-esteem, 1988-2008: A cross-temporal meta-analysis. *Review of General Psychology*, 14(3), 261–268.
- Gursoy, D., Maier, T. and Chi, C. (2008). Generational differences: an examination of the work values and generational gaps in the hospitality workforce. *International Journal of Hospitality Management*, 27, 448–458.
- Howe, N. and Strauss, W. (2007). The next 20 years: how customer and workforce attitudes will evolve. *Harvard Business Review*, July–August, pp. 41–52.
- İbn Haldun (2007). Mukaddime (Çeviren: Süleyman Uludağ), Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Inkeles, A. (1983). Social change and social character: The role of parental mediation. *Journal of Social Issues*, 39(4), 179–191. doi:10.1111/j.1540-4560.1983.tb00183.x
- Joshi, A., Dencker, J. C., & Franz, G. (2011). Generations in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 31, 177–205. doi:10.1016/j.riob.2011.10.002
- Jacobson, P. H. (1964). Cohort survival for generations since 1840. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 42(3), 36–53. <https://doi.org/10.2307/3348626>
- Kertzer, D. I. (1983). Generation as a sociological problem. *Annual Review of Sociology*, 9(1), 125–149. doi:10.1146/annurev.so.09.080183
- Kupperschmidt, B. (2000). Multigenerational employees: Strategies for effective management. *Health Care Manager*, 19, 65–76.
- Karashchuk, S. O., Mayorova, A.E., Nikishin, F. A., & Kornilova, V. O. (2020). The Method for Determining Time-Generation Range. *SAGE Open*. DOI: 10.1177/2158244020968082
- Lawrence, B. S. (1988). New wrinkles in the theory of age: Demography, norms, and performance ratings. *Academy of Management Journal*, 31, 309–337.
- Long, S. A. (2005). Digital natives: if you aren't one, get to know one. *New Library World*, 106(3/4), 187–189. doi:10.1108/03074800510587381
- Mannheim, K. (1952) *The Problem of Generations*. New York: Oxford University Press (pp. 276-322). Original publication in 1928.
- Marías, J. (1968). Generations: The Concept. In *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Mason, W. M., & Fienberg, S. E. (1985). *Cohort analysis in social research: Beyond the identification problem*. New York: Springer-Verlag.
- Modell, J. (1989). *Into One's Own: From Youth to Adulthood in the United States 1920–1975*. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520341371>
- McLuhan, M. (1994) *Understanding Media*. London and New York: MIT Press.
- McCrindle, M., & Fell, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*. McCrindle Research Pty Ltd.
- McCrindle, M & Wolfinger, E. (2010). *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney. University of New South Wales Press.
- Noble, S. M., & Schewe, C. D. (2003). Cohort segmentation: An exploration of its validity. *Journal of Business Research*, 56, 979–987.

- Ortega y Gasset, J. (1933). *The modern theme*. New York: Harper Torchbooks
- Parry, E., & Urwin, P. (2011). Generational Differences in Work Values: A Review of Theory and Evidence. *International Journal of Management Reviews*, 13(1), 79–96. doi:10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x
- Parry, E., & Urwin, P. (2017). The Evidence Base for Generational Differences: Where Do We Go from Here? *Work, Aging and Retirement*, 3(2), 140–148. doi:10.1093/workar/waw037
- [Prensky, M.](#) (2001a), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On The Horizon* . Volume 9, Number 6
- Prensky, M. (2003). Really Good News About Your Children's Video Games. <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Really%20good%20news.pdf> (27.08.2021)
- Prensky, M. (2004). The Death Of Command And Control? *Strategic News Service LLC*
- Pendergast, D. (2009). Generational Theory and Home Economics: Future Proofing the Profession. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 37(4), 504–522. doi:10.1177/1077727x09333186
- Ryder, N. B. (1965). The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review*, 30(6), 843. doi:10.2307/2090964
- Riley, M. W. (1973). Aging and cohort succession: Interpretations and misinterpretations. *Public Opinion Quarterly*, 37(1), 35. doi:10.1086/268058
- Rintala, Marvin. 1968. "Political Generations." *In International Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol 6:92-96. New York: Macmillan and the Free Press
- Rhodes, S. (1983). Age-related differences in work-attitudes and behaviour: a review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93, 328–367.
- Smola, K. W., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363–382.
- Sorokin, P. A. (1962). *Society, Culture, and Personality. Their structure and Dynamics*. Cooper Square Publishers, Inc. New York.
- Schuman, H., & Scott, J. (1989). Generations and Collective Memories. *American Sociological Review*, 54(3), 359. doi:10.2307/2095611
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future 1584 to 2069* . New York. William Morrow.
- Strauss, W., & Howe, N. (1997). *The fourth turning: An American prophecy* (p. 382). Broadway Books.
- Strauss, W., & N. Howe. (2007). Millennials as Graduate Students. *Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/millennials-as-graduate-students/>
- Turner, B. (1998). Ageing and generational conflicts: a reply to Sarah Irwin. *British Journal of Sociology*, 49, pp. 299–304.
- Townsend, P. (1966). *The emergence of the four-generation family in industrial society*. Proceedings of the 7th International Congress of Gerontology, Vienna,. Verlag der Wiener Medizinischen Akademie, Vienna, pp. 555-8, 1966.

Troll, L. E. (1970). Issues in the Study of Generations. *Aging and Human Development*, 1(3), 199–218. doi:10.2190/ag.1.3.c

Wade-Benzoni, K. A., Hernandez, M., Medvec, V., & Messick, D. (2008). In fairness to future generations: The role of egocentrism, uncertainty, power, and stewardship in judgments of intergenerational allocations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 233–245.