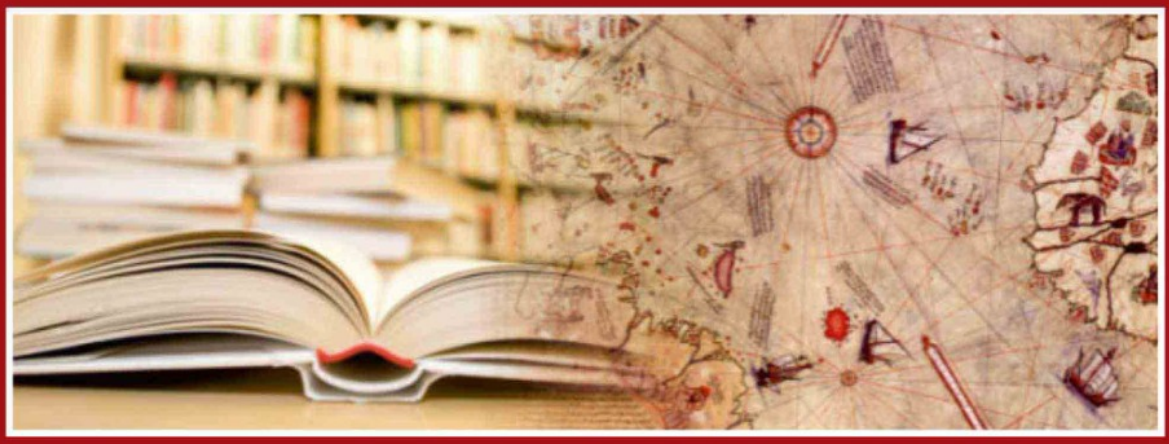
ISSN 2146-4219

Diyalektolog

Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Kış/Winter Issue/Sayı 28



Kış/Winter Issue/Sayı 28

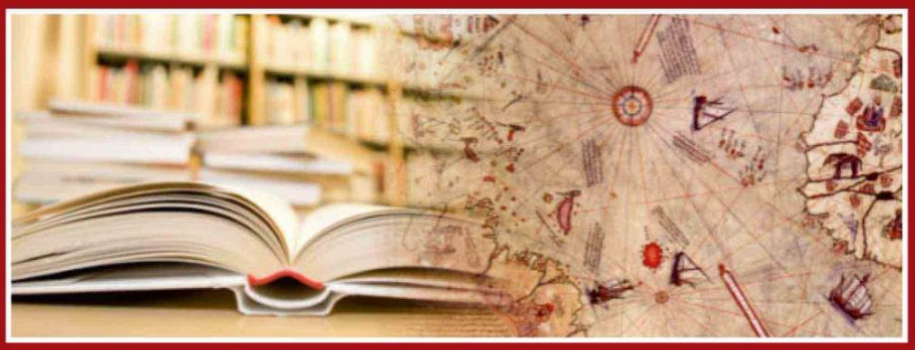
Diyalektolog - Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of National Social Sciences

ISSN 2146-4219

Diyalektolog

Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Kış/Winter Issue/Sayı 28



Kış/Winter Issue/Sayı 28

Diyalektolog - Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of National Social Sciences

Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog- Journal of National Social Sciences

ISSN: 2146 - 4219

KIŞ WINTER 2021 ● SAYI ISSUE 28

Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog Journal of National Social Sciences

ISSN: 2146 - 4219

Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilimlerin bütün alanlarında ulusal boyutta, hakemli bir dergidir. Dergiye gönderilen makalelerin değerlendirme sürecinde **Çift Kör hakemlik sistemi** uygulanmaktadır. Kış/Aralık, Bahar/Nisan ve Yaz/Ağustos sayısı olmak üzere yılda üç kez yayımlanır. *Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*'ne gönderilen yazılar, önce yayın kurulunca dergi yazım ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmaları ile tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Yayınlanan yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları ***Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi***'ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

EBSCHO (COMMUNICATIONS AND MASS MEDIA COMPLETE DATABASE)

SOBIAD

ARAŞTIRMAX

ACADEMIC KEYS

SIS (Scientific Indexing Services)

ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)

ICI (International Citation Index)

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Doç. Dr. Yasin DOĞAN

diyalektologdergi@gmail.com

Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Journal of National Social Sciences

KIŞ/WINTER 2021 ● SAYI / ISSUE 28

Editör / Editor in Chief
Dr.Yasin DOĞAN

Editör Yrd / Vice Editor
Dr. Fatma TORUN

Yayın Kurulu / Editorial Board
Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi
Dr. Adnan ALTUN- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Ülker ŞEN -Gazi Üniversitesi
Dr. Fadime TOSİK DİNÇ -Gaziantep Üniversitesi
Dr. Hakan EVİN- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Gönül ERDEM NAS- Bartın Üniversitesi
Dr. Kürşat YUSUF AYTAÇ- Adıyaman Üniversitesi

İletişim / Communication
Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi | Eğitim Fakültesi DENİZLİ
Telefon/Contact phone: +905426050023
E-posta/email: diyalektologdergi@gmail.com

Basım Tarihi /Published Time: Aralık 2021 / December 2021

ISSN: 2146-4219

Hakemler ve Danışma Kurulu

Referees and Advisory Board

Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKCATAŞ – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN - Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN - Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Bedri SARICA- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Bernt BRENDEMOEN - Oslo University
Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ - Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin PEKACAR - Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BOZ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim USTA - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ – Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞİRİN USER - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Hacı Bayramı Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ - Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AÇA- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mukim SAĞIR- Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH- Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖNER- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir İLHAN – Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin DEMİR - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan DOĞAN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Osman MERT - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman YILDIZ - Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Recep TOPARLI - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Saadettin ÖZÇELİK - Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut TOK - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ- Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KAVUKÇU- Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ZERENLER- Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramilya YARULLİNA YILDIRIM- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Sevil SAYGI- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ –Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Engin ÖNER- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ-Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan BAYRAK – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Kamile GÜLÜM – Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI- Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar YAVUZ – Fırat Ünviversitesi
Doç. Dr. Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül ERDEM NAS- Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Figen GÜNER DİLEK - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Galip GÜNER - Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK - Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Nergis BİRAY - Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Talip YILDIRIM – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ-Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÇELİK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU- Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN- Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Aykut EDİYOR- Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram ÖZER- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ÖZEK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim IŞITAN- Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. İlkin GULİYEV- Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Nazmi ÖZEROL- İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Osman MERT- Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sueda ÖZBENT -Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban KABASAKAL- Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur ABAKAY- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki COŞKUNER- Fırat Üniversitesi
Doç.Dr. Bülent Cercis TANRITANIR- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç.Dr. Mesut GÜN- Hacı Bektaşı Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK-Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU- Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Surur ÇELEPİ- Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN- Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih MURATHAN- Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Mehmet UĞURLU- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür AY- Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. İlker DERE- Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem AYAN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsine UZUN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Kahraman MUTLU - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZŞAHİN – Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Önder SEZER - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇİFÇİ - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma GÜLSEVİN – Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahar AŞCI-Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA- Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Talat DİNAR-Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih AYDEMİR- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cemil GÜLSEREN- Kültür Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN- Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal ASLAN- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çulpan ÇETİN -Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN- Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Meltem ERDEM UÇAR - Hacı Bektaşı Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN -Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hacer GÜLŞEN- İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER-Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurcan SÜKLÜM- Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DEMİR- Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan UYANIK- Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Binnur ERDAĞI DOĞUER - Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKTAŞ- Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rengim SİNE- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GENÇER BALOĞLU- Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN- Gazi Üniversitesi

BU SAYININ (28. SAYI) HAKEMLERİ
THE REFEREES OF THIS ISSUE
(28th ISSUE)

Prof. Dr. Gülpnar AKBULUT ÖZBAY- Cumhuriyet Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet KARA- İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet YOLCU- Bitlis Eren Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ERSOY Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Samet ZENGİNOĞLU- Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Şeniz KABADAYI YUVARLAK- Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Halit BOZ- Ardahan Üniversitesi

Doç. Dr. Sinan HAŞHAŞ- Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Sezign DEMİR- Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Mesut GÜN- Mersin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL- Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Salih Sefa AYDEMİR- Adıyaman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ömer EMİRKADI- Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KABATAŞ- Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş MERDAN- Gümüşhane Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan AYDINBEK- Anadolu Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Seçil UTMA- Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Fatmir MEHMEDİ- Prizren Üniversitesi

Dr. Hamide KILIÇ -İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

KIŞ/WINTER 2021 ● SAYI ISSUE 28

EDİTÖRDEN

Kıymetli Bilim İnsanları ve değerli okuyucular,

Akademik dergiler, ülkemizde ve dünyada bilgiyi her tarafa ulaştıran önemli kanallardır. Bilgi ne kadar değerli olursa olsun, muhataplarına ulaşmadığı sürece herhangi bir değer ihtiva etmez. Nasıl ki okul, bilgi, bilim insanı vb. unsurlar bilim zincirinin birer parçasıysa, ortaya konan bilgileri dünyanın dört bir yanına ulaştıran akademik dergiler de bu zincirin en az onlar kadar önemli bir parçasıdır. Diyalektolog dergisi bu konuda üzerine düşeni başarıyla yerine getirmektedir. **12. Yılında 28. sayıda** sizlerin karşısına **10** adet makale ile çıkmış bulunmaktayız. Bu yayınlar, ilgili hakem sürecinden sonra dergideki yerlerini almıştır. Bu sayı dolayısıyla, bize çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize bir kez daha emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dergimizin bir sonraki sayısı Nisan ayında yayımlanacaktır. Her zaman olduğu gibi bu sayımıza da sosyal bilimler alanına emek veren bütün araştırmacıların katkısını bekliyoruz.

Dr. Yasin DOĞAN

Editör

Aralık - 2021

KIŞ WINTER 2021 ● SAYI NUMBER 28

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	Sayfa/ Page
Fatma Nur YILMAZ – Ülker ŞEN- **İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe Öğretimi İle İlgili Eserlerinin Türkçe Öğretiminin İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi /** An Evaluation of İbrahim Necmi Dilmen's Works on Turkish Teaching in Terms of The Principles of Turkish Teaching	1-20
Alper AYTAÇ- **Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma /** A Study on Teachers' Attitudes Toward Teaching Profession and Perceptions of Their Self-Efficacy Toward Distance Education	21-49
Fırat ÜNSAL- Yunus HASTUNÇ-Yabancı Dil Öğrenimi Süreçlerinde Motivasyon Ve Kişilik/ Features in Foreign Language Learning Processes; Motivation and Personality	51-61
İrem PAMUKOĞLU- Kamile GÜLÜM - **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Öz Yeterlilik Algısı /** Self-Efficacy Perceptions of Social Studies Teacher Candidates Towards Profession	63-87
Derya ÇETİN CENGİZ- Eyüp İZCİ- **Etwinning Projelerine Katılan Öğrencilerin Teknolojik Yeterliliklerinin Gelişimine Yönelik Veli Algıları/** Students Attending Etwinning Projects Parent Perceptions on The Development of Technological Competencies	89-108
Erdal KURTÇU- **Abdülkadir Töre'nin "Usûl-i Ta'lîm-i Keman" Adlı Eserinde Keman Öğretimine Yaklaşımı /** Abdülkadir Töre's Approach to Teaching Violin in His Work Titled As "Usûl-i Ta'lîm-i Keman"	109-127
Mehmeet TATAR – Suzan ERGÜN- **Covid-19 Salgınının Türkiye'de Genç İşsizliği Üzerindeki Etkileri /** Impact Of The Covıd-19 Pandemic on Youth Unemployment in Turkey	129-145

Altun ALTUN- **Neo-Con Evangelistler ve ABD'nin İsrail Politikasına Etkisi /** Neocon Evangelists And The Impact of The USA on Israeli Politics 147-163

Aziz Tamer GÜLER- **Yaşam ve Kurgu Birlikte: Agnes Varda Ve Jr'ın "Mekânlar Yüzler" Belgeseli/** Lıfe And Fıctıon Together: Places Faces Documantery By Agnes Varda And Jr 165-177

Osman Kaya- **Tarihte Allah'a Oğul İsnadı Bağlamında Hz. Üzeyir Örneği /** In The Context of Son Attribution to Allah in Hıstory, The Example of Hz. Uzeyir 179-209

İBRAHİM NECMİ DİLMEN'İN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ESERLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

Fatma Nur YILMAZ[2]

Ülker ŞEN[3]

Özet

İbrahim Necmi Dilmen, Türkçe ve Türkçe öğretimi alanında çalışmış bir bilim insanı ve eğitimcidir. Ancak onun Türkçe öğretimi yönüyle ele alındığı bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu çalışmada İbrahim Necmi Dilmen'in ana dili ve gramer öğretimi konularına ilişkin yazdığı altı kitabı Türkçe öğretiminin ilkeleri açısından incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle Türkçe öğretiminin ilkeleri ile ilgili literatürde öne çıkan uzmanların görüşleri incelenmiş ve uzlaşılan ortak ilkeler belirlenmiştir. Ardından çalışma nesnesi nitel bir araştırma yöntemi olan doküman taraması yoluyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel analiz ile çözümlenip yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında ise konu bütüncül olarak ele alınmış ve Dilmen'in Türkçe öğretimi kitaplarında hangi ilkelerden yararlandığına ilişkin bulgular tespit edilerek değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İbrahim Necmi Dilmen, Türkçe öğretiminin ilkeleri, gramer öğretimi, ana dili öğretimi

AN EVALUATION OF İBRAHİM NECMİ DİLMEN'S WORKS ON TURKISH TEACHING IN TERMS OF THE PRINCIPLES OF TURKISH TEACHING

Abstract

İbrahim Necmi Dilmen is a scientist and educator who has worked in the field of Turkish and Turkish teaching. However, no study has yet been found in which it is discussed in terms of teaching Turkish. In this study, six books written by Dilmen on the subjects of mother tongue and grammar teaching were examined in terms of the principles of Turkish teaching. For this purpose, first of all, the opinions of prominent experts in the literature on the principles of Turkish teaching were examined and agreed common principles were determined. Then, the study object was analyzed through document scanning, which is a qualitative research method. The obtained findings were analyzed and interpreted with descriptive analysis. In the conclusion part of the study, the subject was handled holistically and the findings related to which principles Dilmen used in Turkish teaching books were determined and evaluations were made.

Keywords: İbrahim Necmi Dilmen, principles of Turkish teaching, grammar teaching, mother tongue teaching

[1] Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi, eposta: fatma.nur.yilmaz06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5039-025X

[3] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi, eposta: ulker_sen@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1855-6336

GİRİŞ

Cumhuriyetin ilanından sonraki süreçte Türkçe öğretim çalışmaları; alfabe çalışmaları ve harf inkılabı, millet mekteplerinin kuruluşu, yurtta ilan edilen okuma-yazma seferberliği, Türk Dil Kurumunun kuruluşu, Türk dili üzerinde yapılan çalışmalar, üniversite reformları, anayasa çalışmaları ve kanun-kararnameler, Heyet-i İlmiye çalışmaları, Türkçe dersi üzerine program geliştirme çalışmaları, öğretmen yetiştirme stratejileri ve millî eğitim bakanlarının hususi girişimleri ile ilgili faaliyetleri içermektedir. Bu faaliyetlerin başında ise şüphesiz dil devrimi, alfabe çalışmaları ve harf inkılabı gelmektedir (Akyüz, 1999).

Türkçe öğretiminin sistematik bir şekilde yapılmasını sağlayan harf inkılabından önceki en önemli aşama ise "Dil Heyeti"nin kurulmasıdır. Oluşturulma süreci ve çalışmalarıyla ilgili olarak Atatürk'ün de görüşlerinin alındığı bu heyet, 23 Mayıs 1928 tarihinde "Dil Encümeni" adıyla kurulmuştur. Dil Encümeni "Alfabe ve Gramer Komisyonu" olmak üzere iki gruba ayrılmış ve ilk iş olarak alfabe ile gramer raporları hazırlamıştır. Komisyonların yaptıkları çalışmalar sonucu Yeni Türk harfleri 3 Kasım 1928 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Baş, 2017). Yeni Türk harflerinin kabulü ve halka öğretilmesi konusunda önemli çalışmalar yapan Dil Encümeni üyesi İbrahim Necmi Bey ve onun eserleri de Türkçe öğretimi için önemli bir temel oluşturmuştur.

İbrahim Necmi Dilmen'in Hayatı ve Türkçe Öğretimi ile İlgili Eserleri

İbrahim Necmi Dilmen'in doğum tarihine ilişkin bir ihtilaf vardır. TBMM albümünde doğum yılı 1889 olarak gösterilmektedir. Maarif Vekâleti tarafından verilen öğretmen kimliğinde doğum yılı 1887-1889 olarak yazılmıştır. İbrahim Necmi'nin torunu Cem Kuşadalı, dedesinin doğum yılının 1887 olduğunu vurgulamıştır ve mezar taşında da doğum yılının 1887 olduğu yazmaktadır (C. Demir, 2017). Ancak İbrahim Necmi Dilmen 1943 yılında Yeni Adam dergisinde İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'na verdiği röportajda kendisinin hicri 1303'te (M 1885) Gümülcine'de doğduğunu söylemiştir. Bu sebeple onun doğum tarihini 1885 olarak kabul etmek gerekir.

İbrahim Necmi'nin annesi Emine Salime, babası ise Avukat Mehmet Tayfur Bey'dir. Mehmet Tayfur Bey avukatlık mesleğinin yanında saz şairliği de yapmıştır. Ayrıca zengin bir kütüphaneye sahiptir. Bu kütüphaneden İbrahim Necmi ziyadesiyle istifade etmiştir. İbrahim Necmi çocukluğu boyunca İskeçe ve Gümülcine'de bulunmuştur. İlk mektep ve o zamanki beş yıllık idadi tahsilini Gümülcine'de idadi tahsilinin son iki senesini ise Selanik'te tamamlamıştır. Yükseköğrenimine İstanbul'da devam eden İbrahim Necmi, 1909 yılında Darü'l-Fünûn-ı Osmanînin İlm-i Hukukiye bölümünden birincilikle mezun olmuştur (C. Demir, 2017; Baltacıoğlu, 1943).

İbrahim Necmi İstanbul'daki Darü'l-Fünûn-ı Osmanînin İlm-i Hukukiye bölümünü bitirip Selanik'e döndükten sonra baba mesleğini devam ettirmemiştir. Selanik Hukuk Mektebinde öğretmen olarak çalışmaya başlamış ve bu mektepte hukuk-ı siyasiye-i düvel (devletler hukuku) ve kavanin-i maliye (maliye kanunları) derslerini okutmuştur. Balkan Savaşı sonunda Selanik'in kaybedilmesiyle birlikte İbrahim Necmi 1913 yılında ailesiyle birlikte İstanbul'a göç etmiştir. İbrahim Necmi Bey'in öğretmenlik hayatı 1913'te Darüşşafaka, Vefa ve Davut Paşa Lisesinde

devam etmiştir. 1918-1928 yılları arasında ise Galatasaray Sultanisi ve İstanbul Erkek Muallim Mektebinde edebiyat ve edebiyat tarihi dersleri vermiştir.

II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki eğitim ıslahatları çerçevesinde Darülfûnunun yapısında da önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda Edebiyat Fakültesinde "Ural-Altay Lisanları Mukayeseli Sarfı Kürsüsü" kurulmuştur. Kürsünün başkanlığına Alman Prof. Dr. Friedrich Giese getirilmiş, İbrahim Necmi ise Giese'nin yardımcısı olarak görevlendirilmiştir. Buradaki görevinin ardından 1917-1918 yılları arasında "Nazariyat-ı Edebiye" kürsüsünde Ali Ekrem (Bolayır) Bey'in yardımcısı olarak çalışmaya başlayan İbrahim Necmi, bu kürsüde edebiyat teorileri ve edebiyat tarihi konularında yeni bilgiler öğrenmiş ve ileride yazacağı edebiyat tarihi kitabının temellerini atmıştır.

İbrahim Necmi, 1931 yılında İstanbul'dan Ankara'ya gelmiş ve Gazi Terbiye Enstitüsüne bağlı Musiki Muallim Mektebinde edebiyat öğretmeni olarak çalışmıştır. Ayrıca 1936-1941 yılları arasında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde profesör unvanıyla çalışmıştır (A. Demir, 2017).

İbrahim Necmi, Türk dili üzerine araştırma yapan önemli Türkologlardan biridir. Darülfünûnun edebiyat şubesi bünyesindeki Ural-Altay Dilleri kürsüsünde muallim olarak görev yapmış ve bu kürsüde aldığı eğitimle Türk dili hakkındaki araştırmalarını derinleştirmiştir. İbrahim Necmi'nin Darülfünûndaki Türkoloji çalışmalarının temelinde yardımcısı olduğu Ural-Altay dilleri alanında profesör olan Friedrich Giese vardır. Giese, açtığı Ural-Altay Dilleri kürsüsünde Altay dillerinden olan ve en eski Türkçe sayılan Köktürkçeyi ele almıştır. İbrahim Necmi, Profesör Giesse'nin bu çalışmalarından faydalanmış ve Türkoloji'ye karşı büyük bir ilgi duymuştur.

Darülfünûnda "Nazariyat-ı Edebiye" kürsüsünde Ali Ekrem (Bolayır) Bey'in yardımcısı olarak çalışmaya başlayan İbrahim Necmi, bu kürsüde edebiyat teorileri ve edebiyat tarihi konularında yeni bilgiler öğrenmiş ve ileride yazacağı edebiyat tarihi kitabının temellerini atmıştır. Nitekim Galatasaray Sultanisinde çalıştığı yıllarda edebiyat tarihi konusunu ele alan "Tarih-i Edebiyat Dersleri" isimli eserini kaleme almıştır. Bu eserle İbrahim Necmi Türk edebiyatı tarihi hususunda çalışan ilk isimlerden biri olmuştur.

İbrahim Necmi'nin Türkçenin gramer özellikleri ortaya çıkarmaya çalışmış ve döneme kadar yapılan gramer hatalarını düzeltmek için çalışmalarını hızlandırmıştır. Bir müddet sonra ise çalışmalarını Arap ve Fars dilinin kurallarından tamamen arınmış yeni Türkçenin gramer yapısını oluşturmak için yoğunlaştırmıştır. Önceleri yeni alfabenin tam anlamıyla öğrenilmesi ve kavranması için gramer kurallarını eski yazı ile örnekleri ise yeni yazı ile verdiği kitaplarını yayımlamıştır. Bu düşünceyle yazdığı eserlerde önce toplumun bütün kesimine hitap etmiştir. Ardından yazdığı gramer kitaplarını ise ilk, orta, lise ve yükseköğretim programlarına uygun biçimde genelden özele kademelendirmiştir (Arık,1995).

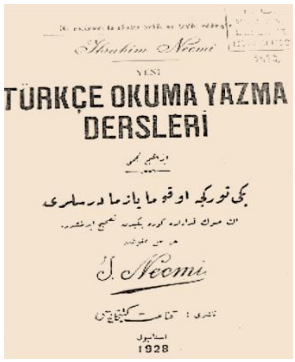
Atatürk, dönemin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati'ye Alfabe Komisyonu'nun oluşturulması talimatını vermiş ve üyelerini de belirlemiştir. İbrahim Necmi Bey üçü milletvekili, üçü maarif yüksek memuru, üçü mütehassıs olmak üzere oluşturulan Alfabe Komisyonu'nda uzman olarak görev almıştır. Komisyon 26 Haziran 1928 yılında ilk kez toplanmış ve

gerçekleştirdiği istişareler çerçevesinde bir rapor hazırlamıştır. Hazırlanan bu raporda yeni alfabeyi oluşturacak harfler belirlenmiştir. Süreç içinde ise oluşturulan bu alfabedeki bazı harfler değiştirilmiş, bazıları ise çıkartılmıştır (Dönmez, 2011).

İbrahim Necmi Bey, Atatürk'ün talimatı sonucu Dolmabahçe'de toplanan "Yazı Kongresi"ne de katılmıştır. Hatta burada düzenlenen yeni Türk alfabesi ile okuma-yazma derslerinde ilk dersi o anlatmıştır. Bundan sonraki süreçte de Dolmabahçe'deki deneme derslerine devam etmiş ve gönüllü muallim vasfıyla memurlara okuma-yazma öğretmiştir. Aynı zamanda Ulus gazetesinde köşe yazısı yazmaya devam eden İbrahim Necmi'nin yazdıkları yeni Türk alfabesi, okuma- yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgilidir.

İbrahim Necmi Bey 12 Temmuz 1932 yılında kurulan Türk Dili Tetkik Cemiyetinin (Türk Dil Kurumu) önce neşriyattan (yayın) sorumlu üye olarak görevlendirilmiştir. 26 Kasım 1933'te ise Türk Dili Tetkik Cemiyetinin (Türk Dil Kurumu) umum kâtibi Ruşen Eşref Bey'i bir başka göreve atanması hasebiyle cemiyetin genel sekreterliğine getirilmiş ve bu göre 5 Mart 1945'e kadar devam ettirmiştir. Genel sekreterlik döneminde ise Türk Dil Kurumu beş büyük kurultay gerçekleştirmiş, Türkçenin sadeleşmesi, terimlerin Türkçeleşmesi, Türkçenin gramer ve sözlüğünün yazılması, tarama ve derleme çalışmaları yapılmıştır. İbrahim Necmi Bey aynı zamanda ömrünün sonuna kadar Türk dili ile ilgili araştırma ve inceleme çalışmalarının yer aldığı Türk Dili Belleten dergisini de yönetmiştir (Ekiyor, 2010).

Dilmen'in Türkçe öğretimi ile ilgili eserleri ise şunlardır:


İbrahim Necmi
YENİ
TÜRKÇE OKUMA YAZMA
DERSLERİ
İ. Necmi
İstanbul
1928

*Şekil 1.*Türkçe Okuma Yazma Dersleri (1928, İstanbul, Kanaat Kitabevi)

Harf inkılabıyla birlikte halka okuma yazma öğretmeyi düstur edinen İbrahim Necmi, bu kitabını 1928 yılında, inkılaptan hemen sonra yayımlamıştır. Kitap bu amaçla basılmış bir kılavuz niteliğindedir. Hem bağımlı hem de bağımsız okuma yazma öğrenmek isteyenler için eski ve yeni harflerin yan yana kullanıldığı bu kitap, yeni harflerle okuma yazma öğrenmek isteyenlerin işini oldukça kolaylaştırmıştır. Kitaptaki derslere öncelikle yeni Türk alfabesindeki harflerin Arap alfabesindeki karşılıkları gösterilerek başlanmıştır. Ardından sedalı harfler kalın ve ince olarak gruplandırılmıştır. Sedasız harflere örnek kelimeler verilmiş, ek fiil, soru eki, bağlaç olan ki ve "de-da"nın yazımı ile fiil, şahıs ekleri, haber ve bildirme kipleri de örnek kelimelerle çekimlenerek anlatılmıştır. Kitabın sonunda yeni Türk alfabesindeki harflerin büyük ve küçük halleri matbu ve el yazısı biçimleriyle gösterilmiş, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Karadeniz isimli şiir ise örnek kıraat parçaları olarak verilmiştir (Şen, 2017).

Şekil 2. Amelî Yeni Türkçe Dersleri (1928, İstanbul, Milliyet Matbaası)

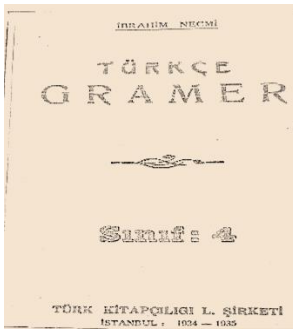
İbrahim Necmi bu kitabını, harf inkılabından sonra, 1928 yılında "Milliyet gazetesinde neşredilen derslerden mürekkep" yayımlanmıştır (Dilmen, 1928). Bu kitap İbrahim Necmi Dilmen'in Milliyet gazetesinde yeni alfabeyle okuma yazma dersleri hususunda yazdığı köşe yazılarının derlenmiş biçimidir. Kitapta Türk dilinin gramer özelliklerine basit ve anlaşılır biçimde değinilmiş, eski alfabe ile yeni Türk alfabesini karşılaştırılarak örneklendirilmiştir. İbrahim Necmi'nin daha önce basılan Yeni Türkçe Okuma Yazma Dersleri isimli kitabı da aynı gazetede yer alan yazıların derlenmesiyle oluşmuştur. Lakin Yeni Türkçe Okuma Yazma Dersleri'nde anlatılan dersler daha ziyade "lisan tahsili ilerlemiş olanlara mahsustur (Dilmen, 1928)." Kitabın yazılış amacını İbrahim Necmi şu sözlerle anlatmıştır:

"Lisanımızın bütün meziyetlerini meydana çıkaracak olan yeni Türk harflerine bir an evvel herkesin alışması ve zaten kolay ve basit olan yeni yazıyı yanlışsızca okuyup yazabilmeleri gâyesiyle kaleme alınan bu dersler yeni açılan büyük inkılap yolunda küçük bir adım daha atılmasına hâdım olursa bununla cidden müftahir olacağım (Dilmen, 1928)."

Kitapta noktalama işaretlerinin hangi durumlarda kullanıldığı, bu işaretlerin ses değerleri örneklerle açıklanmıştır. Ayrıca eserde sedalı harfler konusunun üzerinde çokça durulmuş ve bu konu açıklamaları eski harfler, örnekleri ise yeni harflerle olacak biçimde anlatılmıştır. Harflerin el yazısı ve matbu biçimleri gösterilmiş, her harfe yönelik çokça kelime örneği verilmiştir. Ardından ses olayları açıklamaları Arap örnekleri yeni Türk alfabesi olacak biçimde anlatılmıştır. Kitabın sonunda örnek kıraat parçaları mevcuttur.

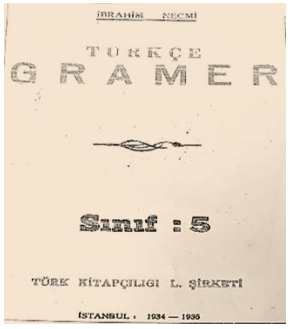
Şekil 3. Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi(1929, İstanbul, Amedî Matbaası)

Harf inkılabından sonra 1929 yılında yazılmıştır ve 109 sayfadır. Kitabın ön sözünde Dilmen harf inkılabının önemini "Büyük Mustafa Kemal hazretlerinin rehberliğinde Türk yazısında vücuda gelen inkılabın asıl ehemmiyeti bu hareketle Türkçenin esaretten kurtularak istikbalini kazanmış olmasındandır. "sözleriyle anlatmıştır. Kitabın giriş bölümünde ses, harf, hece ve yazı mefhumlarından bahsedilmiştir. Ayrıca yine bu bölümde gramer ve dil ile yazının kültürel yaşamdaki yerine de değinilmiştir. İbrahim Necmi eserinin toplumun bütün kesimleri tarafından okunup anlaşılabilmesi için kuralları eski, örnekleri ise yeni harflerle göstermiştir. Ona göre dil kuralları halkı zorlamamalıdır. Bu kuralların halkın çoğunluğu tarafından anlaşılan noktaları tespit edilmeli ve umuma yayılmalıdır.



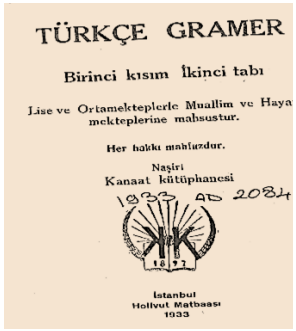
Şekil 4. Türkçe Gramer 4. Sınıf (1934-1935, İstanbul, Resimli Ay Matbaası)

İbrahim Necmi'nin ilk baskısını 1929 yılında yayımladığı bu eseri okul programları incelenerek ders kitabı niteliğinde hazırlanmıştır. Kitabın ilk cildi ilkokul dördüncü sınıflar içindir. Sesli ve sessiz harfler, inceltme ve kesme işareti, fiil, mastar, sıfat, zamir ve cümle konularına değinilen bu kitapta konular, öğrencilerin yaşı gözetilerek basitleştirilmiş ve çokça örneklendirilmiştir. Somut düşünme çağındaki öğrencilere hitap eden bu kitapta resimlerden sıklıkla yararlanılmıştır. Bu sayede öğrencinin konuyu daha kolay anlaması sağlanmıştır. Ayrıca kitap yazılarının punto büyüklüğü de öğrencilerin yaşına uygun olacak biçimde düzenlenmiştir. Öğrencilerin konuyu daha iyi kavraması için "Temrin" başlığı altıda alıştırma çalışmalarına da yer verilmiştir.



Şekil 5. Türkçe Gramer 5. Sınıf (1934-1935, İstanbul, Resimli Ay Matbaası)

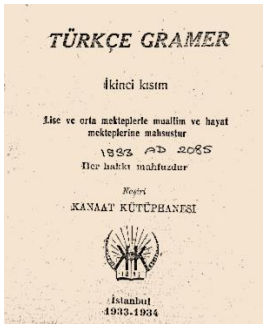
Bu kitapta dördüncü sınıf kitabındaki konular daha ayrıntılı işlenmiştir. Konular tıpkı dördüncü sınıf seviyesi için yazılan Türkçe Gramer'de olduğu gibi örneklerden ve görsellerden yararlanılarak öğrencilerin seviyesi göz önüne alınarak anlatılmıştır. Kitapta harflerin el yazısı ve matbu biçimleri tablolar halinde gösterilmiş ardından kelime, hece, harf, Türkçedeki ahenk kuralları, mastar eki, çekimli fiiller, kip ve şahıs ekleri, fiil çekimlerinin olumlu, olumsuz ve soru biçimleri, fiilde çatı, birleşik fiiller, zarflar, edatlar, cümle ve cümle türleri başlıkları anlatılmıştır. Ayrıca kitabın sonunda basit gramer tahlillerine de yer verilmiş, öğrencilerin öğrendiği yeni bilgileri pekiştirmeleri amaçlanmıştır.



*Şekil 6.*Türkçe Gramer Birinci Kısım (1933, İstanbul, Holivut Matbaası)

İbrahim Necmi bu kitabını iki cilt halinde "lise ve orta mekteplerle muallim ve hayat mekteplerine mahsus" yazmıştır. Kitap ses, ses olayları, yapım ve çekim ekleri ve kelime bilgisi konusunda alana farklı bir bakış açısı getirmiştir.

İbrahim Necmi bu kitabında gramerin mahiyeti, cümle, kelime, hece, harf ve harflerin gruplandırmasını yaparak telaffuz, vurgu, noktalama işaretleri, sıfat ve zamir konusuna değinmiştir. Konulara ilişkin açıklama yaptıktan sonra etkinliklerle konuları pekiştirmiştir. Ayrıca etkinliklerde çok sayıda, farklı türde metinden yararlanmıştır. Bu sayede okuyucuların hem zengin içerikli metin türleriyle karşılaşarak kelime hazinesi ve dil becerilerini geliştirmesini hem de konuyu özümsemesini sağlamıştır.


TÜRKÇE GRAMER

İkinci kısım

Lise ve orta mekteplerle muallim ve hayat mekteplerine mahsustur

1933 AD 2085

Her hakkı mahfuzdur

Neşriyat

KANAAT KÜTÜPHANESİ

İstanbul
1933-1934

Şekil 7. Türkçe Gramer İkinci Kısım (1933-1934, İstanbul, Kanaat Matbaası)

Lise ve orta mekteplerle muallim ve hayat okulları için hususi hazırlanan bu eser Türkçe Gramer'in (Birinci Kısım) devamıdır. Okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle detaylı gramer bilgisi içeren bu kitap birinci kısmıyla birlikte Dilmen'in kaleme aldığı alandaki en detaylı eseridir.

Dilmen bu kitabında fiil, fiilde zaman, şahıs, mastar, fiilimsiler ile edat ve zarf konularına değinmiştir. Ayrıca dillerin gruplandırılması, Türkçenin bu gruplandırmadaki yeri, Türkçenin lehçeleri, tarihçesi ve sadeleştirme çalışmalarına ilişkin noktaları da detaylıca anlatmıştır. Ayrıca kitapta metin türleri açıklanmış ve bu türlere ilişkin yazma etkinliklerine de yer verilmiştir.

TÜRK DİL BİLGİSİ DERSLERİ

Birinci kısım

DİLLERİN ANA KAYNAĞI SORUMUNA KISA BİR BAKIŞ
ve
TÜRK GÜNEŞ – DİL TEORİSİNİN ESASLARI

Okutan:
İ. N. DİLMEN

1936
İSTANBUL
DEVLET BASIMEVİ

Şekil 8. Türk Dil Bilgisi Dersleri (1936, İstanbul, Devlet Basımevi)

1936 yılında yayımlanan bu kitabı İbrahim Necmi Dilmen Ankara Üniversitesi Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesinde profesör olduğu dönemde yazmıştır. Kitabın konusu Güneş-Dil Teorisi'dir. Bu teoriyi bir bilmeceye benzeten Dilmen kitabı yazma amacını "…öteden beri insanlığın kesip atamadığı bir bilmecenin çözümü ile uğraşmak…" olarak açıklamıştır. Dilmen ön sözde bu kitabı öğrencilerin Güneş-Dil Teorisi'nin ortaya koyduğu yeni etimolojik analiz sistemini görmeleri ve bu sistemle yapılan analizleri iyi anlayabilmeleri için yazdığını da vurgulamıştır. Kitabın muhteviyatında dilin ne olduğu, ana kaynağı, Güneş-Dil Teorisi, bu teorinin kanunları ve teoriyi örneklendiren kelime analizleri bulunmaktadır.

Türkçe Öğretiminin İlkeleri

Türkçe öğretiminin ilkeleri ile ilgili ilk çalışmayı Fuat Baymur yapmıştır. Baymur (1945) "Türkçe Öğretimi" adlı eserinde; dil derslerinin dil ile birlikte onun muhtevasını da ele alması, dil öğretiminin çocuğun yaşına ve çevresine mahsus olan dilden hareket edilerek yapılması ve dil derslerinin bir bütünlük teşkil etmesi ilkelerinden bahsetmiştir. Türkçe öğretiminde bu üç ilkenin kullanılması gerektiğini savunan Baymur'dan sonra aynı ilkelere Cahit Kavcar ve Ferhan Oğuzkan eklemeler yaparak geliştirmiştir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995) yayımladıkları "Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin" isimli kitapta bu ilkeleri şöyle sıralamıştır: Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir, öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir, Türkçe öğretiminde tüm derslerden yararlanılmalıdır, değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır, farklı ders materyallerinden yararlanılmalıdır. Çiftçi (1998), "Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler" adlı çalışmasında Kavcar, Oğuzkan ve Sever'in ortaya koyduğu ilkeler ile yaptığı literatür incelemesine dayanarak bunlara eklemeler yapmış ve Türkçe öğretiminde on iki temel ilkenin bulunduğunu söylemiştir. Çiftçi'nin eklediği ilkeler ise şöyledir: Dil öğretimi, kültür

öğretimidir; dil öğretimi bilgi değil, beceri öğretimidir; ana dili öğretimi, düşünmenin öğretimidir; ana dili öğretimi 4-15 yaş aralığında ve kesintisiz olmalıdır; ana dili öğretiminde hafıza geliştirilmelidir; dil becerileri bütün olmakla birlikte, konuşma becerisi öncelik taşır; ana dili öğretiminde aktif kelime serveti geliştirilmelidir. Ünalan (2006), "Türkçe Öğretimi" kitabında Türkçe öğretiminin temel ilkelerini Kavcar, Oğuzkan ve Sever'den alıntılayarak açıklamıştır. Kaya ve Kardaş (2019), Türkçe öğretiminin temel amacının, toplumu bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında istendik seviyede yetişmelerini sağlamak olduğunu söylemiş ve bu amacın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için Türkçe öğretiminin ilkelerine bağlı kalmanın büyük önem arz ettiğini savunmuştur. Türkçe öğretiminde kullanılan temel ilkeleri ise şöyle sıralamıştır: kanunilik, demokratiklik, öğretim programlarına uygunluk, bütünlük, hayatilik, ekonomiklik, hedef kitleye görelik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora (basitten karmaşığa) yaparak yaşayarak öğrenme, açıklık ve güncellik ilkesidir. Demirel (2002), bu başlıklara ek olarak dil öğretiminde şu ilkelerin de dikkate alınmasının gerektiğini söylemiştir: Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi, ana dili öğretiminin doğal bir ortamda yapılması, Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılması, ana dilinin kuralları öğretilirken tümevarım yönteminin kullanılması, temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişki kurulması, konuların seçiminde tematik bir yaklaşımın benimsenmesi, dil becerilerinin geliştirilmesinde çoklu ortamın sağlanması, öğrencilere öğrendikleri dil kalıplarını kullanma olanağının sağlanması, okuma metinlerinin özgün ve otantik olmasına dikkat edilmesi, dersi planlarken çok çeşitli öğretim etkinliklerinden faydalanılması, öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması, dilin doğru kullanımı konusunda öğrencilerin motive edilip güdülenmesi, değerlendirmede yalnızca anlatılan konuların sorulmasıdır. Türkçe öğretiminin ilkeleri ile ilgili çalışma yapan bir diğer isim ise Özbay'dır. Özbay (2013), Türkçe öğretiminin ilkelerini yirmi dört maddeyle sıralamıştır. Bunlar şunlardır: kanunilik, hedefe görelik, motivasyonu sağlama, planlılık, ekonomiklik, amaç-araç, öğretim programlarına uygunluk, hayatilik, demokratiklik, etkileşim, iş birliği, yaparak yaşayarak öğrenme, bütünlük, diğer disiplinlerle ilişki kurma, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, değerlendirme, milli değerlere uygunluk, açıklık, tekrar, güncellik ve yeni gelişmeler ile teknolojiden yararlanma ilkesidir.

Literatür özetlendiğinde araştırmacıların farklı adlandırmalarla da olsa temelde ve içerikte aşağıdaki listede sıralanmış ortak ilkelerde birleştiği görülmektedir:

1. Hedef kitleye görelik ilkesi,
2. Açıklık ilkesi,
3. Kolaydan zora (basitten karmaşığa) ilkesi,
4. Yakından uzağa ilkesi,
5. Bütünlük ilkesi.

Bu çalışmanın temel amacı İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe öğretimi ile ilgili kitaplarını yukarıda listelenen Türkçe öğretiminin ilkeleri açısından değerlendirmektir.

Problem Durumu

İbrahim Necmi Dilmen yeni Türk alfabesi ve Türkçe öğretimi konusunda yaptığı çalışmalar ve yazdığı eserlerle toplumun her kesimine hitap eden bir eğitimcidir. Ancak onun Türkçe öğretimi yönüyle ele alındığı bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır.

Çalışmanın Önemi

Bu çalışma, İbrahim Necmi Dilmen'in konuya dair kitaplarından hareketle Türkçe öğretiminde kullandığı öğretim ilkelerinin tespit edildiği ilk çalışma olması yönüyle önem taşımaktadır.

ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama yöntemi kullanılmıştır. Doküman tarama, hem basılı hem de elektronik materyaller olmak üzere çalışma kapsamındaki bütün belgeleri incelemek bunun yanında değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Doküman tarama yönteminde anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir fikir ortaya koymak, gözleme dayalı bilgi geliştirmek için verilerin hem incelenmesi hem de yorumlanması gerekir. Bu yöntem özellikle nitel vaka çalışmaları için geçerlidir. Tek bir olay, teşekkül veya programı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalarda da kullanılabilir (Kıral, 2020).

Çalışma Nesnesi

Bu çalışmanın nesnesini İbrahim Necmi Dilmen'in "Amelî Yeni Türkçe Dersleri, Yeni Türkçe Okuma-Yazma Dersleri, Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi, Türkçe Gramer-4, Türkçe Gramer-5, Türkçe Gramer, Türk Dil Bilgisi Dersleri" isimli kitapları oluşturmaktadır.

Veri Toplama

Araştırmanın temelini İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe öğretimine ilişkin yazdığı "Amelî Yeni Türkçe Dersleri, Yeni Türkçe Okuma-Yazma Dersleri, Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi, Türkçe Gramer-4, Türkçe Gramer-5, Türkçe Gramer, Türk Dil Bilgisi Dersleri" isimli kitapları oluşturmaktadır. Bu temele binaen eski alfabe ile yazılmış "Amelî Yeni Türkçe Dersleri, Yeni Türkçe Okuma-Yazma Dersleri, Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi" isimli kitaplar yeni Türkçe alfabeye çevrilmiş, elde edilen metinlerle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bunun yanında literatür taraması sonucunda Türkçe öğretiminin ilkeleri listesi hazırlanmış ve araştırma nesnesi bu ilkeler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma nesnesinden elde edilen veriler Türkçe öğretim ilkeleri listesine göre kodlanmış ve bu tematik çerçeveye göre işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada araştırma nesnesi, Türkçe öğretiminin ilkeleri listesinde yer alan maddelerin varlığı ya da yokluğu yönüyle analiz edilmiştir. Ayrıca çalışma materyallerinden elde edilen bulgular betimsel analiz ile çözümlenip yorumlanmaya çalışılmıştır. Betimsel analizle elde edilen veriler, daha önce belirlenmiş olan temalara ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu boyutlara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulguları okuyucuya sunabilmek için

gerektiğinde doğrudan alıntıya başvurulmuştur. Yapılan betimlemeler açıklanmış, yorumlanmış, neden- sonuç ilişkileri irdelenmiş ve sonuca ulaşılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1

İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe Öğretimi Kitaplarında Yararlandığı Öğretim İlkeleri

	Hedef kitleye görelik ilkesi	Açıklık ilkesi	Kolaydan zora (basitten karmaşığa) ilkesi	Yakından uzağa ilkesi	Bütünlük ilkesi
Türkçe Okuma Yazma Dersleri	✓	✓	✓		✓
Amelî yeni Türkçe dersleri	✓	✓	✓	✓	✓
Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi	✓	✓	✓		
Türkçe Gramer 4. Sınıf	✓	✓	✓	✓	✓
Türkçe Gramer 5. Sınıf	✓	✓	✓	✓	✓
Türkçe Gramer Birinci ve İkinci Kısım	✓	✓	✓	✓	✓
Türk Dil Bilgisi Dersleri	✓	✓	✓		

Hedef kitleye görelik ilkesine yönelik bulgular

Günümüzdeki eğitim sistemi derste ele alınacak konunun seçiminde, işlenişinde; derste yararlanılacak materyal ve kitapların hazırlanmasında kısacası öğretimin merkezinde öğrenciye yer vermektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken öğrencilerin gelişim düzeyi, hazır bulunuşluluğu, ihtiyaç, ilgi, yetenek, beklenti ve bireysel farklılıklarını dikkate alması hedef kitleye görelik ilkesidir (Özbay, 2013). Bu yüzden farklı eğitim düzeylerinde farklı süreçler düzenlenir. Öğrenci merkezli bu yaklaşımda çocuk bir yetişkin gibi kabul edilir ve hem psikolojik hem de fizyolojik olarak tamamen kendine özgü, biricik görülür. Hedef kitleye görelik

ilkesinin ön plana alınmasıyla "öğretimde seviyeye uygunluk" ve "öğretimin bireyselleştirilmesi" konuları önem kazanmıştır (Gökalp, 2017).

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimine ilişkin yazdığı kitaplarını hedef kitleye görelik ilkesine uygun biçimde düzenlemiştir. Harf inkılabından sonra halka yeni Türkçe alfabe ile okuma, yazma ve gramer kurallarını öğretmek maksadıyla yazdığı Türkçe Okuma Yazma Dersleri, Amelî Yeni Türkçe ve Yeni Türkçe Hakkında Bir Kalem Tecrübesi isimli kitaplarında hedef kitleye göre hareket etmiş, halkın bildiklerinden yola çıkarak eski alfabeye dayalı bir öğretim planı oluşturmuştur. Bu kitaplarını eski alfabeyle yazan Dilmen, bu kitaplarını eski alfabeyle yazmasının gerekçesini ise şu sözlerle açıklamıştır: "Bu kitap şu düşüncelerin mahsulüdür: Kaidelerinin eski yazı ile yazılması umuma daha kolaylıkla malum olabilmesi içindir. Pek yakında herkes yeni yazımızla istisnas eder etmez onların da Türk harfleri ile yazılması tabiidir (Dilmen, 1929)."

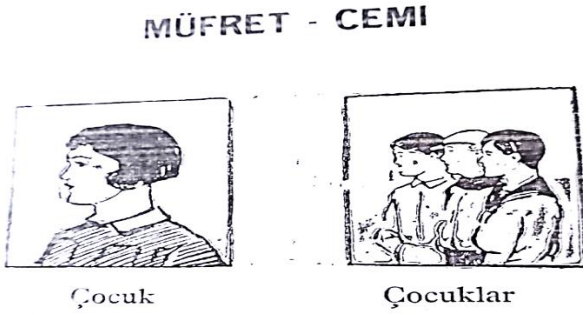
Dilmen'in farklı yaş seviyeleri için yazdığı gramer kitaplarında konuları ele alış biçimi, anlatım tarzı, verdiği örnekler değişmektedir. İlkokul dördüncü sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında değindiği konuları daha yüzeysel ve açık bir dille, basit örneklerden yararlanarak anlatırken ilkokul beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında öğrenciyi düşündürmeye yönelik sorulardan ve konudan önce verilen, öğrencilerin analiz becerisini geliştirecek örneklerden yararlanmıştır. Örneğin; sedalı ve sedasız harfleri anlatırken dördüncü sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında "Harflerden bazıları tek başına ağızdan çıkar: "a, o, u, ü, i" gibi. Bunlara sedalı harf derler. Bazıları da tek başına söylenmez mutlaka bir sedalı harfle beraber ses verir. Mesela 't' harfinin sesini çıkarmak için ya 'ta', 'te' veyahut 'at', 'et' gibi bir sedalı harfle beraber söylemeğe mecburuz (Dilmen, 1934-1935)." ifadelerini kullanarak konuya başlamış, basit bir örnekten ve açık bir tanımdan yararlanmıştır. Aynı konuyu beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında ise ele alış biçimi değişmiş; konuya, öğrencinin daha iyi analiz edip özümsemesi için örnek vererek başlamıştır.

> *" 'Yavuz gülüyor.' Şu iki kelimeyi söylerken dikkat ediniz. Bunlardan (Yavuz) da birinci harf (Y) dir. Bunun yanındaki (a) ile okuyoruz. Bunun gibi (gü) ve (lü) hecelerinde (g) ve (t) yi de okutan (ü) harfleridir. Gene böyle (vuz) ve (yor) hecelerinde (u) ve (o) olmazsa (v-z) ve (y-r) seslerini çıkaramayız. İşte böyle yalnız başına okunmayan harflere sedasız harfler, kendi başına okunmayan sedasız harfleri okutan harflere de sedalı harfler derler (Dilmen, 1934-1935)."*

Dilmen'in lise ve orta mektepler ile muallim ve hayat okulları için yazdığı Türkçe Gramer kitaplarında yaş seviyesi ve öğrencinin ön öğrenmeleri yani hazır bulunuşluluğunu göz önüne almıştır. Bu kitabının hem birinci hem de ikinci kısmında ilkokul seviyesi için yazdığı gramer kitaplarındaki gibi yüzeysel ve öz bir anlatım yerine daha detaylı ve açıklayıcı bir anlatım biçimi kullanmıştır. Örneğin; lise ve orta mektepler ile muallim ve hayat okulları için yazdığı Türkçe Gramer kitabının birinci kısmında "Yazı İşaretleri" başlığı altında virgül, noktalı virgül, nokta, iki nokta, sorma işareti, taaccüp (ünlem) işareti, aralık noktaları, çizgi, kesme noktaları (üç nokta), noktalı çizgi, paragraf, üç yıldız, kerre (parantez) , köşeli kerre (köşeli parantez) olmak üzere tam on beş noktalama işaretini tek tek incelemiş ve kullanım özelliklerini tüm detaylarıyla, örneklendirerek açıklamıştır (Dilmen, 1934-1935). Ancak bu konuya ilkokullar için yazdığı

gramer kitaplarında değinmemiştir. Yalnızca alfabe işaretleri başlığı altında inceltme işaretini ve kesme işaretlerinin özelliklerini açıklamıştır (Dilmen, 1934-1935).

Dilmen'in, hem ilkokul hem de lise ve üniversite düzeyleri için yazdığı gramer kitapları biçimsel yönüyle de hedef kitleye görelik ilkesine uygundur. Örneğin; ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflar için yazdığı gramer kitaplarında genellikle her bölümde değinilen konuyla ilgili resimlerden yararlanmıştır. Bu resimler somut düşünme çağındaki çocukların konuyu öğrenmesinde önemli bir yer tutmaktadır.



Şekil 9 . İbrahim Necmi Dilmen'in ilkokul beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında tekillik- çoğulluk konusuyla ilgili kullandığı resim (Dilmen, 1934-1935).

İbrahim Necmi Dilmen'in ilkokul seviyesinde kullandığı bu resimlere lise ve üniversite düzeyinde yazdığı gramer kitaplarında rastlanmamaktadır. Ayrıca ilkokul seviyesindeki kitaplarında yazı boyutu daha büyük ve kalın, lise ve üniversite düzeylerinde ise daha küçük ve incedir. Bu durum da Dilmen'in kitaplarını her zaman hedef kitleye göre hazırladığının bir kanıtıdır.

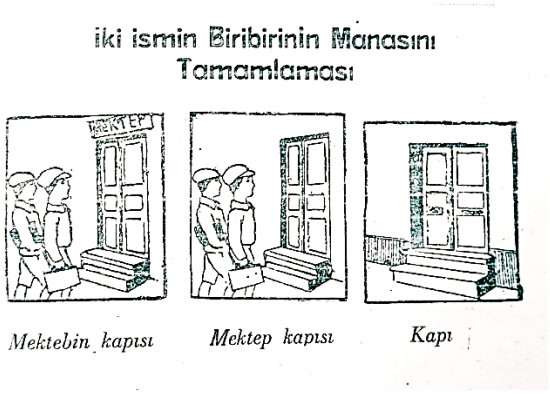
Açıklık ilkesine yönelik bulgular

Açıklık ilkesi, öğretmenin bir yandan konuyu açık ve anlaşılır bir dille anlatırken bir yandan örnekler vermesi ve görsel materyaller kullanarak öğrenmenin kalıcılığını artırmasıdır. Öğrenci seviyesi göz edilerek, bilindik kelimelerle, basit ve hemen kavranabilecek cümle biçimleriyle, örneklerden yararlanılarak, soru- cevap, tartışma gibi teknikler kullanılarak açıklık ilkesine uygun bir öğretim yapılabilir (Kaya&Kardaş, 2019). Bu durumda açıklık ilkesi hem görme hem de işitme duyusunu devreye soktuğu için önemlidir. Öğretim öğrencinin ne kadar çok duyu organına hitap ederse o kadar açık bir hâl alır (Gökalp, 2017).

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimine ilişkin yazdığı eserlerde açıklık ilkesine uygun hareket etmiştir. Bu ilkede konunun daha açık bir biçimde anlaşılması için sade ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır. Topluma yeni Türkçe harflerle okuma ve yazmayı öğretmeyi amaç edinen Dilmen, Milliyet gazetesinde yeni Türkçe alfabeyi toplumun tüm kesimine öğretmek maksadıyla yazılar kaleme almıştır. Sonraki süreçte ise bu yazıları derleyerek Amelî Yeni Türkçe Dersleri ve Yeni Türkçe Okuma Yazma Dersleri kitaplarını, toplumun tüm kesimine hitap edecek biçimde ve her bireyin anlayabileceği sadelikte yazmıştır.

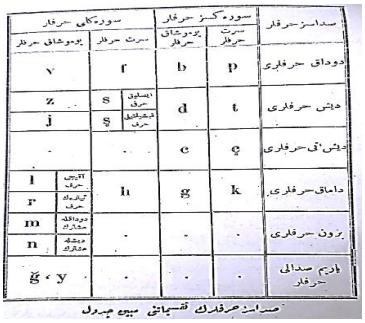
Açıklık ilkesinde konu, örneklerden yararlanılarak anlatılır. Böylece konunun anlaşılır olması sağlanır. İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimine ilişkin yazdığı kitaplarda örneklerden sıkça yararlanmıştır. Örneğin; Amelî Yeni Türkçe Dersleri'nde ünlem konusunu anlatırken "Mesela bir tarlada geziyoruz diyelim: Bu tarlayı biz alelade bir uzunlukta farz ediyorken bir de bakıyoruz ki bir türlü bitmek bilmiyor. O zaman hayretimizi göstermek için 'Aa! Bu tarlada amma uzunmuş ha! Bir türlü ucu bucağı görünmüyor.' deriz. İşte burada uzun bir 'a' hayretimizi ifadeye yarar." ifadeleriyle örneklendirmiştir (Dilmen, 1928). Yeni Türkçe Okuma-Yazma Dersleri'nde yeni Türkçe harflerin eski alfabedeki mukabillerini göstermek için yine örneklerden yararlanmıştır (Dilmen, 1928). Yeni Türkçe Hakkında Bir Kalem Tecrübesi'nde ise fikri yazının tanımını yapmış, tanımın daha açık ve anlaşılır olması için örneklerden yararlanmıştır: "Fikri yazı, doğrudan doğruya söylenmek istenen fikri tersime (yazma, bir şekil çizme) çalışır. Mesela bir göz resmi "göz"ün göz vasıtasıyla yapılan "bakmak" ve "görmek" fiillerinin yazı ile ifadesi olur. Devenin resmi veya deve hörgücünün resmi "deve" manasına gelir (Dilmen,1929)."

Açıklık ilkesinde konunun daha anlaşılır, açık ve sade biçimde ifadesi için resimlerden ve şekillerden faydalanılır. İbrahim Necmi Dilmen, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer'de konuların somutlaştırılması ve öğrencinin ilgisini çekmesi için resimlerden sıklıkla yararlanmıştır. Örneğin; isim tamlamalarını anlatırken aşağıdaki resimden faydalanmıştır:



Şekil 10. İbrahim Necmi Dilmen'in ilkokul beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında isim tamlamalarını somutlaştırmak için kullandığı resim (Dilmen, 1934-1935)

Dilmen'in Türkçe öğretimi ile ilgili yazdığı diğer kitaplarda konuların daha açık ve anlaşılır olması için tablolardan sıklıkla yararlanılmıştır.



Şekil 11. Dilmen'in sessiz harfleri gruplandırdığı tablo (Dilmen, 1929).

Kolaydan zora (basitten karmaşığa) ilkesine yönelik bulgular

Kolaydan zora ilkesi, öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin kolayca yapabileceği işlem ya da becerilerden başlayıp kademe kademe zorlaşacak biçimde düzenlenmesidir (Kaya & Kardaş, 2019). Öğretime zor konulardan başlanması öğrencilerde başarısızlık hissi uyandırabilir. Bu sebeple öğretim süreci ilk andan itibaren ön yargı ve başarısızlık korkusuyla sekteye uğrar. Bu ilke öğrencilerin kendilerine karşı duydukları güveni artırır ve başaramama korkusunu yenmesine olanak sağlar (Gökalp, 2017).

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimi kitaplarını kolaydan zora ilkesine uygun biçimde düzenlemiştir. Yeni Türkçe alfabeyi ve gramer kurallarını halka öğretmek amacıyla yazdığı Yeni Türkçe Okuma Yazma Dersleri ve Amelî Yeni Türkçe Dersleri isimli kitaplarıyla Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi isimli kitabında öğretim sürecine harflerin tanıtılması, karşıladıkları sesler ve özellikler ile başlamış ardından harfleri gruplandırmış aynı gruba dahil olan harflerin hangi niteliğe sahip olduklarını açıklamıştır. Harflerle ilgili yaptığı tüm bu açıklamalardan sonra ise ek konusuna ve ses olaylarına yer vermiştir. Bu sıralamada da Dilmen'in alfabe öğretiminden yola çıkıp gramerin farklı kurallarıyla konuları sürdürmesi onun basitten karmaşığa doğru giden bir yol izlediğinin göstergesidir.

Ders kitabı niteliğinde yazdığı ve ilkokul dördüncü, beşinci sınıflar ile lise düzeyinde okutulan Türkçe Gramer isimli kitaplarında konular basitten karmaşığa olacak biçimde seviyelendirilmiştir. Örneğin; dördüncü sınıf Türkçe Gramer kitabında isim konusunu sadece isim, isimlerde tekillik çoğulluk ve özel-cins isimler başlıkları altında ele almıştır (Dilmen, 1934-1935). Aynı konuyu beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında isim, isim türleri, mürekkep isimler, topluluk ismi, küçültme ismi, isimlerde tekillik çoğulluk, isim tamlamaları, tamlama ekleri başlıkları altında açıklamıştır (Dilmen,1934-1935). Lise ve orta mekteplerle muallim ve hayat okulları için yazdığı Türkçe Gramer kitabında ise isim konusunu isim, isim türleri, isimlerin manaları, topluluk isimleri, isimlerin yapılışı, sıfatlardan yapılan isimler, fiilden yapılan isimler, mürekkep isimler, dişi isimleri, isimlerde çokluk, isme gelen ekler, ismi değiştiren ekler, ismin anlamını değiştiren ekler, ismin anlamını tamamlayan ekler, isimlerin çekimi başlıkları ile açıklamıştır (Dilmen, 1933). Dilmen üniversiteler için hazırladığı Türkçe Dil Bilgisi Dersleri isimli kitabında Güneş-Dil Teorisi'nden bahsetmiş ve konuya ilişkin kelime analizlerine yer vermiştir. Bu analizlerdeki örneklerde ise öncelikle basit ve tek heceli kelimeleri (aşk, yıl gibi), daha sonra ise türemiş ve çok heceli kelimeleri kullanmıştır (düşünmek, kımıldamamak gibi). Bu örneklerde görüldüğü gibi Dilmen; öğrencilerin yaşı, ihtiyacı ve ön öğrenmelerine göre kitaplarındaki öğretim biçimi basitten karmaşığa olacak biçimde düzenlemiştir.

Yakından uzağa ilkesine yönelik bulgular

Öğrenci toplumun bir ferdidir ve hem doğal hem de toplumsal bir çevre içinde yaşar. Bu sebeple tüm ihtiyaçlarını bu çevreden karşılar. Öğretim sürecini yakın zamandan uzak zamana ya da yakın çevreden uzak çevreye doğru düzenlenmek için kullanılan yakından uzağa ilkesinde öğretim süreci düzenlenip örnekler verilirken öğrencinin yakın çevresinden, ilgilerinden yararlanılmalıdır (Özbay, 2013). Bu yakınlık hem yer, hem de zaman açısından önemlidir. Çünkü

öğrencilerin yakın çevre ve yakın zamanla ilgili daha fazla yaşanmışlıkları vardır ve çocuğun içinde bulunduğu çevre onun öğrenme süreçlerini etkiler.(Taşpınar, 2017) .

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimi için yazdığı kitaplarda yakından uzağa ilkesini gözetmiştir. Özellikle düşünme döneminde olan dördüncü ve beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında verdiği örnekler çocukların hayatlarıyla ilgilidir. Bu örneklerdeki kahramanlar çocuktur ve çocukların başından geçen olaylar genellikle ev, mektep, bahçe, köy gibi mekânlarda yaşanmaktadır. Örneğin, ilkokul dördüncü sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında kelimelerle ilgili bir alıştırmada şu metinden faydalanmıştır: "Tayfur taklit edilecek bir çocuktur, mektepten gelir gelmez derslerine çalışmağa başlar. Yemek zamanına kadar başını kitaplarından kaldırmaz. Ana babasının sözlerini dinler. Annesi onu uyandırmak için odasına girdiği vakit, Tayfur kalmış ve hazırlanmıştır. Mektepte bütün hocaları Tayfur'dan memnundur. Her sene sınıfı birinci olarak geçer (Dilmen, 1934-1935)." Aynı kitapta sıfatlarla ilgili bir alıştırma çalışmasında öğrencilerden "Karşıki evde geniş bir bahçe, bahçenin içinde de birçok meyve ağacı vardı." cümlesindeki sıfatları bulmalarını istemiştir (Dilmen, 19334-1935). Bir başka örnek ise şöyledir: "Çocuk yatağından kalktı, bahçeye indi, çiçekleri her günkü gibi suladı. Fena otları çıkardı, köklerini hafifçe kazdı. Kurumuş yaprakları, dalı yaralamadan kopardı, sonra derslerini çalışmağa koyuldu. Annesi uyandığı zaman arık o hazırlanmış mektebe gidiyordu (Dilmen, 1934-1935)." İlkokul beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında ise aşağıdaki resmi kullanmış ve köy çocuklarının yaşamından bir kesit sunarak çocukların resim üzerinde düşünmelerini sağlamıştır.

Şekil 12. İbrahim Necmi Dilmen'in öğrencilerin üzerinde düşünerek akıl yürütmesini istediği resim (Dilmen, 1934-1935).

Dilmen bu resimle ilgili olarak "Bu resimde neler görüyorsunuz? Çocuklar ne yapıyorlar? Tavuğun yaptığı nedir? Öteden gelen kadın kimdir? Ne yapmak için geliyor? Çiftçi ne ile meşguldür? Vazifesini yapıyor mu?" şeklinde sorular sorarak öğrencilerin yaşadıkları çevre ile resim arasında bir bağ kurmasını amaçlamıştır.

Yakından uzağa ilkesinin bir diğer noktası ise öğretimin yakın zamandan uzak zamana doğru yapılmasıdır. İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretim kitaplarında bu durumu da gözetmiştir. Özellikle yakın zamanda gerçekleşen tarihi olaylardan, savaşlardan, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün nutuk ve hitabetlerinden yararlanmıştır. Örneğin, ilkokul beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer'de "Temrin" başlığı altındaki alıştırma çalışmasında Sakarya Savaşı ve Gazi Mustafa Kemal Atatürk için şu ifadeler kullanılmıştır: " Sakarya Harbi Anadolu muvaffakiyetinin başlangıcı oldu. Büyük Gazi Mustafa Kemal'in memleketi bu tarihten beri muvaffakiyetten muvaffakiyete doğru yürüyor. (Dilmen, 1934-1935)." Dilmen aynı kitabında ise savaş dönemindeki anları şu şekilde betimlemiştir: "Top sesleri, düşman hücumu, tayyare

muharebeleri bizi şaşırtmıştı, bu aralık ilâhi bir ses, azimkâr bir kumandan sesi, askerin kuvve-i maneviyesini iade ettirdi (Dilmen, 1934-1935).", " 'Dün Ağıztepe'de bir tabur asker geçit resmî yaptı.', 'Beylerbeyi'nde bir alay insan, sevgili Gazi'mize istikbal için bakıyorlardı.' (Dilmen, 1934-1935)." Dilmen, lise ve orta mektepler ile muallim ve hayat okulları için yazdığı Türkçe Gramer kitabının "Kıraat ve İmlâ" bölümünde ise Falih Rıfkı'nın (Atay) yazdığı "30 Ağustos" metnini kullanmış, öğrencinin hem yakın tarihi öğrenmesini hem de okuma becerisini geliştirmesini sağlamıştır (Dilmen, 1933-1934).

Dilmen kitaplarında okuma becerisini geliştirmeye yönelik farklı türde metin parçaları kullanmıştır. Bu metin türleri arasında en sık yararlandığı ise Gazi Mustafa Kemal'e ait nutuklardır. İlkokul dördüncü sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer'de Gazi Mustafa Kemal'in 9 Ağustos 1928 Perşembe akşamı Sarayburnu Parkı'nda Halk Fırkası tarafından düzenlenmiş bir etkinlikteki nutku kullandığı okuma metinleri arasındadır (Dilmen, 1934-1935). Yeni Türkçe Okuma-Yazma Dersleri ve lise ve orta mektepler ile muallim ve hayat okulları için yazdğı Türkçe Gramer'de "Büyük Gazi'nin Türk Gençliği'ne Hitâbesi", " Gazi Hazretlerinin Samsun Nutku" ; Amelî Yeni Türkçe Dersleri'nde "Reîsicumhur Hazretlerinin Kastamonu'da İrat Buyurdukları Nutuktan Bir Parça" da o dönemde yakın geçmişle ilgili güncelliği devam eden metinler arasında yer almaktadır.

Bütünlük ilkesine yönelik bulgular

Bu ilke ile planlanan bir öğretim süreci çocuğu hem bedensel hem de ruhsal olarak bir bütün kabul eder ve her yönüyle dengeli olarak eğitir. Bireyin bedensel ve ruhsal yönü birbirine bağlıdır ve birbirini etkiler (Özbay, 2013). Bu sebeple öğretim sürecinde bedenen gelişen öğrencinin zihinsel ve ahlaki yönden de gelişmesi şarttır. Eğer bu şekilde dengeli eğitim-öğretim süreci planlanmazsa toplum içinde hem kendine hem de çevreye zarar veren bireyler yetişmiş olur. Bu sebeple insan bir fiziksel, zihinsel ve ahlaki yönüyle bir bütündür, tek bir yönüyle değerlendirilemez (Taşpınar, 2017).

İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe öğretimi ile ilgili kaleme aldığı kitaplarda bütünlük ilkesine uygun bir öğretim yaklaşım görülmektedir. Dilmen, yazdığı kitaplarında öğrencilere hem okuma-yazma ve gramer öğretimi yapmış hem de onları farklı türde, zengin edebî-tarihi eserler ve önemli, edebî şahsiyetlerle karşılaştırarak öğrencilerin ruhsal, duygusal, edebî ve millî yönlerini geliştirmelerini sağlamıştır.

Amelî Yeni Türkçe Dersleri kitabında Faruk Nâfiz'in (Çamlıbel) aruz ölçüsüyle yazdığı "At" ve "Suda Halkalar" isimli şiirleri, Reşat Nuri'nin (Güntekin) İnce Hesaplar" ve "Hırsız" isimli hikâyeleri, Yusuf Ziya'nın (Ortaç) "Asker Annesi" isimli hece ölçüsüyle yazdığı şiiri, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Kastamonu'da söylediği nutkundan bir parça ve Rûşen Eşref'in (Ünaydn) kaleme aldığı "Bayrağımız" isimli anısı bulunmaktadır. Yeni Harflerle Türkçe Okuma Yazma Dersleri'nde Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Gençliğe Hitabe'si ve Karedeniz Marşı vardır. İlkokul dördüncü sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer isimli kitabında "Büyük Gazi'nin Bir Hitabesi" başlığıyla Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün 9 Ağustos 192 tarihinde Sarayburnu Parkı'ndaki konuşması, İbrahim Necmi'nin kaleme aldığı "Gazi" isimli şiiri, Orhan Seyfi'nin (Orhon) kaleme aldığı "Anadolu Toprağı" isimli şiiri, Ruşen Eşref'in (Ünaydın) "Hasan Dayı" isimli şiiri bulunmaktadır. İlkokul beşinci sınıflar için yazdığı Türkçe Gramer kitabında Tevfik

Fikret'in "Papatyalar" isimli şiiri, Faruk Nafiz'in (Çamlıbel) "Köyde Kış" ve "Büyük Misafir" isimli şiirleri bulunmaktadır. Lise ve orta mektepler ile muallim ve hayat okulları için yazdığı Türkçe Gramer kitabının birinci kısmında ise Halit Fahri'nin (Ozansoy) "Gaziye", "Dervişin Sözü" isimli şiirleri; tasvir konusunu anlatırken yararlandığı Namık Kemal'in ve Halit Ziya'nın (Uşaklıgil) yazdığı eserlerden alınan fırtına tasvirleri, Tevfik Fikret'in "Rengin" isimli şiiri ve edebî tenkit içeren bir mektubu, Ahmet Hikmet'in (Müftüoğlu)' "Üzümcü" hikâyesi; Halit Ziya 'nın (Uşaklıgil) yazdığı "Sokak Çocuğu", "İçecek Su", "Altın Nine" hikâyeleri; Yusuf Ziya'nın (Ortaç) "Gazimize", "Evim" isimli şiirleri; Şinasi'nin annesine yazdığı özel mektubu, Yakup Kadri'nin (Karaosmanoğlu) "Bir Hatıra" isimli anısı, Enis Behiç'in (Koryürek) "Süvariler" isimli şiiri, Falih Rıfkı'nın (Atay) "Bir Yıldönümü" isimli anısı, Faruk Nafiz'in (Çamlıbel) "Talas Bağlarında Batı" ve "Gazi Söylüyor", "Taç Giyen Millet", "Gurbet" isimli şiirleri; Ömer Seyfettin'in "Bir Hatıra"isimli anısı, Cenap Şehabettin'in "Gidenin Arkasından" ismiyle kaleme aldığı olay yazısından bir bölüm ve Hüseyin Cahit'in (Yalçın) yazdığı "Falcı" isimli hikâyesi bulunmaktadır. İbrahim Necmi Lise ve orta mektepler ile muallim ve hayat okulları için yazdığı Türkçe Gramer kitabının ikinci kısmında ise Ziya Gökalp'in "Çobanla Bülbül" şiiri, Abdülhak Hamit'in (Tarhan) "Makber" isimli şiirinden bir parça; Tevfik Fikret'in "Mart", "Sis", "Halûk'un Vedasından", " Sükûn İçinde", "Prometre" isimli şiirleri; Faruk Nafiz in (Çamlıbel)' "At", "Köyde Kış", "Bozgun" isimli şiirleri; Reşat Nuri'nin (Güntekin) "Bir Yudum Su" isimli hikâyesi, Namık Kemal'in "Murabba"sı, Hüseyin Cahit'in (Yalçın) "Kayıkçı" isimli hikâyesi, Mehmet Emin'in (Yurdakul) "Zafer" isimli şiiri, Halit Fahri'nin (Ozansoy) "Gurupta Yağmur" isimli şiiri ve Ziya Paşa'nın "Şiir ve İnşa" makalesinden bir kesit yer almaktadır.

İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe öğretimi ile ilgili yazdığı kitaplarında yer alan bu edebî metinler öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacak, edebî yönlerini geliştirecek niteliktedir.

SONUÇ

İbrahim Necmi Dilmen eğitimci yönü ve bilimsel kişiliği ile birçok araştırmanın konusu olmuştur. Yetiş(1989), "İbrahim Necmi Dilmen" adlı çalışmasında Dilmen'in hayatını, eserlerini anlatmış; gramer ve edebiyat tarihçiliği üzerine yaptığı araştırmalara yer vermiştir. Baltacıoğlu(1943), Dilmen ile yaptığı röportajı "İbrahim Necmi Dilmen ile Görüştüm" adıyla kaleme almıştır. Yeni Adam dergisinde yayımlanan bu röportaj Dilmen'in çocukluk ve gençliği, tahsil hayatı, millet ve milliyet kavramları üzerine düşünceleri, milli tiyatro ve Türkçenin sadeleşmesi konularındaki açıklamalarını içermektedir. Arık(1995), "İbrahim Necmi Dilmen'in Muhtelif Dergi ve Gazetelerdeki Tiyatroya Dair Eski Harfli Yazıları" adlı tez çalışmasında İbrahim Necmi'nin hayatını, tiyatroya dair fikirlerini ve yazdığı tiyatro metinleri incelemiştir. Demir(2017), "İbrahim Necmi Dilmen" adlı çalışmasında Dilmen'in hayatından, yaptığı çalışmalardan, eserlerinden ve yazılarından bahsetmiştir. Bu çalışmada Dilmen'in Türkçe öğretimine dair yaptığı çalışmalara yüzeysel olarak değinilmiş fakat konuya ilişkin detaylara yer verilmemiş, Türkçe öğretiminde kullandığı öğretim ilkelerine yönelik bir çıkarımda bulunulmamıştır. Ekiyor(2010), "İbrahim Necmi Dilmen" adlı makalesinde İbrahim Necmi Dilmen'in kısa biyografisini anlatmış ve ardından onun Türk Dil Kurumu'nda yaptığı çalışmalara değinmiştir. Makalede Türk Dil Kurumu Genel Sekreteri olan Dilmen'in Türk Dili dergisinde yazdığı bütün yazılar kısaca özetlenmiştir. Şen (2017), I. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal

Bilimler Sempozyumu'nda sunduğu "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Yeni Harflerle Türkçe Okuma/Yazma Öğretimi ve İbrahim Necmi (Dilmen)" isimli bildirisinde İbrahim Necmi Dilmen'in hayatından, Türkçe öğretimine ilişkin çalışmalarından, alandaki öneminden bahsetmiştir. Ayrıca onun "Muallimlere ve Umuma Mahsus Yeni Harflerle Türkçe Okuma Yazma Dersleri Üzerine" isimli eserinin içeriğini incelemiştir.

Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe öğretiminde yararlandığı öğretim ilkelerine dair herhangi bir çalışma sonucuna ulaşılamamıştır. Bu sebeple çalışmamız Dilmen'in konuya dair kitaplarından hareketle Türkçe öğretiminde kullandığı öğretim ilkelerinin tespit edildiği ilk çalışma olması yönüyle önem taşımaktadır. Çalışmamızda İbrahim Necmi Dilmen'in kaleme aldığı Amelî Yeni Türkçe Dersleri, Yeni Türkçe Okuma-Yazma Dersleri, Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi, Türkçe Gramer-4, Türkçe Gramer-5, Türkçe Gramer, Türk Dil Bilgisi Dersleri kitaplarındaki yararlandığı Türkçe öğretiminin ilkeleri incelenmiştir.

Bu inceleme sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimi kitaplarında hedef kitleye görelik ilkesinden yararlanmış ve öğrencilerin yaşını, hazır bulunuşluğunu, ön öğrenmelerini dikkate almıştır.

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimi kitaplarında açıklık ilkesinden yararlanmıştır. Kitaplarında sade, anlaşılır ve açık bir dil kullanan Dilmen, konuyu açıklamak için sıklıkla örneklerden, resimlerden ve tablolardan yararlanmıştır.

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimi kitaplarında kolaydan zora (basitten karmaşığa) ilkesinden yararlanmıştır. Konuları, örnekleri, etkinlikleri kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru seviyelendirerek detaylandırmıştır.

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimi kitaplarında yakından uzağa ilkesinden yararlanmıştır. Anlattığı konuları çocukların hayatlarıyla ilişkilendirerek örneklendiren Dilmen, aynı zamanda yakın tarihe ait konuları içeren metinlerden de faydalanmıştır.

İbrahim Necmi Dilmen Türkçe öğretimi kitaplarında bütünlük ilkesinden yararlanmıştır. Dil bilgisi öğretiminin yanında temel dil becerilerinin bir bütün olarak geliştirilmesini amaçlayan Dilmen, aynı zamanda öğrencileri farklı türde metinlerle karşılaştırmış ve onların hem duyuşsal hem de millî yönlerini geliştirmeyi amaçlamıştır.

Çalışmaya son vermeden önce konu ile ilgili yapılacak araştırmalar için Dilmen'in bütünleşik beceri temelli eğitim anlayışı, kullandığı öğretim stratejileri ve ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik ayrı ayrı ve derinlemesine bir incelemenin yapılması önerilmektedir.

Son söz olarak ifade etmeliyiz ki; Türkçenin Türk milletine ve yabancılara öğretilmesi geçmişte konu ile ilgili ne tür çalışmaların yapıldığının, hangi eserlerin yazıldığının ve şimdi neler yapılabileceğinin araştırılıp irdelenmesiyle mümkündür. Dil öğretimi konusunda yeni politikalar üretmek de yine geçmişi iyi bilmekten geçmektedir. Bu sebeple geçmişteki Türkçe öğretimi faaliyetlerine yönelik yapılan bu ve benzeri çalışmalar gelecekte planlanacak öğretim uygulamalarına yön verecektir.

KAYNAKÇA

Güzel, A. (2017). *Türkçenin eğitim-öğretim tarihi.* Akçağ.

Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999'a).* Kültür Koleji.

Arık, Ş. (1995). İbrahim Necmi Dilmen'in *Muhtelif Dergi ve Gazetelerdeki Tiyatroya Dair Eski Harfli Yazıları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baltacıoğlu, İ. H. (1946). İbrahim Necmi ile görüştüm. *Yeni Adam.* (6-11).

Baş, B. (2017). 1923-1937 döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalar. A. Güzel (Ed.), *Türkçe eğitim-öğretim tarihi* (351-383).

Baymur, F. (1945). *Türkçe öğretimi.* İnkılap Yayınevi.

Çiftçi, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 1, 59-71.

Demir, A. (2017). 1908-1923 yılları arasında Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar. A. Güzel (Ed.), *Türkçe eğitim-öğretim tarihi* (282-298).

Demir, C. (2017). *İbrahim Necmi Dilmen*. TDK.

Demirel, Ö (2002). *Türkçe öğretimi.* Pegem Yayıncılık.

Dilmen, İ. N. (1928*). Yeni Türkçe okuma yazma dersleri.* Kanaat Kitabevi.

Dilmen, İ. N. (1929). *Yeni Türkçe hakkında bir kalem tecrübesi*. Ahmedî Matbaası.

Dilmen, İ. N. (1934-1935). *Türkçe gramer-4*. Resimli Ay Matbaası.

Dilmen, İ. N. (1936*). Türk Dil Bilgisi Dersleri*. Devlet Basımevi.

Dilmen, İ.N. (1928). *Amelî yeni Türkçe dersleri*. Milliyet Matbaası.

Dilmen, İ.N. (1933). *Türkçe gramer birinci kısım.* Holivut Matbaası.

Dilmen, İ.N. (1933-1934). *Türkçe gramer ikinci kısım.* Kanaat Matbaası.

Dilmen, İ.N. (1934-1935). *Türkçe gramer-5*. Resimli Ay Matbaası.

Dönmez, C. (2011). Atatürk ve harf inkılabı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 27(79), 37-70.

Ekiyor, C.(2010). *İbrahim Necmi Dilmen*. Türk Dili 98(700/Özel sayı) 4.2010, 367 - 374.

Gökalp, M. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi.

Kavcar, C. , Oğuzkan, F.& Sever S. (1995). *Türkçe Öğretimi.* Engin Yayınevi.

Kaya, M. & Kardaş, M. (2019). Türkçe öğretiminin amacı ve temel ilkeleri. M. Kardaş, K. Bulut (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (87-110).

Kıral, B. (2020). Nitel Bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* s.15.

Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-I*. Öncü Kitap.

Şen, Ü. (2017, Mayıs). *Cumhuriyet'in ilk yıllarında yeni harflerle Türkçe okuma/yazma öğretimi ve İbrahim Necmi (Dilmen)*. I. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Türklerin Dünyası Enstitüsü, Antalya.

Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayıncılık.

Yetiş, K. (1989). *İbrahim Necmi Dilmen*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Alper AYTAÇ[1]

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları üzerine bir çalışma yapılması amaçlanmıştır. Araştırma, tekil ve ilişkisel desen ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan 319 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları oldukça yüksek düzeydedir. Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksek düzeydedir. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksek düzeydir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksek düzeydir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları yüksek düzeydedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları daha yüksek düzeydedir. Eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları

A STUDY ON TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TEACHING PROFESSION AND PERCEPTIONS OF THEIR SELF-EFFICACY TOWARD DISTANCE EDUCATION

Abstract

This study aims to examine teachers' attitudes toward teaching profession and their perceptions of their self-efficacy toward distance education. It was designed using both single and correlational survey models. The study sample consisted of 319 teachers who were working during the spring semester of the 2020-2021 academic year. According to the results of the study, teachers' overall attitudes toward teaching were found to be fairly positive, though female teachers' attitudes toward teaching profession were more positive than their male counterparts. In addition, teachers who work in urban centers reported more positive attitudes toward teaching profession. Teachers who had at least 21 years of work experience had better attitudes toward teaching profession. In addition, teachers' overall perception of their self-efficacy toward distance education was found to be positive, while elementary school teachers' perceptions of their self-efficacy toward distance education was found to be even more positive. Moreover, teachers who received in-service training on educational technologies were found to have a better perception of their self-efficacy toward distance education. There are positive and statistically significant relationships between teachers' attitudes toward teaching profession and their

[1] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, eposta: alperaytac10@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5087-8482

perceptions of their self-efficacy toward distance education; put another way, teachers' attitudes toward teaching profession positively and significantly predict their perceptions of their self-efficacy toward distance education.

Keywords: Teachers, attitudes toward teaching profession, perception of self-efficacy toward distance education

GİRİŞ

Eğitim en genel anlamıyla öğrenenlerin davranışlarını, belirli bir plan doğrultusunda, biçimlendirmeyi ifade etmektedir (Fidan ve Erden, 1993; Yüksel, 2004). Bireyin davranışında meydana gelen değişiklik, öğrenme-öğretme süreçleri vasıtasıyla sağlanmaktadır. Öğrenme-öğrenme sürecinin uygulanması ise tasarlanmış olan eğitim programları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Oliva, 1997). Eğitim programlarının yaşama geçirilmesinde ise öğretmenler önemli görevlere sahiptirler. Bu bağlamda öğretmenler, hem programları uygulayarak hem de programlardaki birtakım eksikleri tespit ederek, programların geliştirilmesinde kilit rollere sahip olmaktadırlar (Ornstein ve Hunkins, 2014; Priestley ve diğerleri, 2016). Öğrenme-öğretme sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşmesi ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesinde önemli bir konumda bulunan öğretmenlerin rolleri, değişen dünya koşullarına paralel olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda bilimsel gelişmelerde meydana gelen paradigma değişimlerinden eğitimin etkilenmesi de kaçınılmaz olmuştur. Yeni eğitim paradigmasına göre öğretmenin konumunda birtakım değişikliklerin olduğu görülmektedir. Öğretmen öğrenciye bilgiler aktaran bir *öğretici* konumundan, öğrenciyi yönlendirici ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir *rehber* konumuna geçmiştir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1998; MacBeath, 2012; Özden, 2014). Eğitim sisteminde meydana gelen her türlü değişikliğin odağında öğretmen bulunmaktadır; çünkü öğretmenler sistemin yürütücüsü konumunda bulunmaktadırlar (Yılman, 2006). Bu noktadan hareketle, değişen eğitim anlayışına paralel olarak öğrenme-öğretme sürecindeki konumu da değişen öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu söylenebilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında öğretmenliğin tanımlaması yapılarak, genel bir çerçevesi çizilmiş ve bu kapsamda öğretmenliğin *özel bir ihtisas alan* olduğu belirtilerek, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine vurgu yapılmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenlik mesleğinin verimli bir şekilde yerine getirilebilmesi için çeşitli ölçütler bulunmaktadır (Gözütok, 2007). Belirli standartlar çerçevesinde oluşturulan bu ölçütleri *öğretmen genel yeterlilik alanları* olarak betimlemek mümkündür. Bu bağlamda birtakım temel yeterlilik alanları bulunmaktadır. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu temel yeterlilik alanlarının arasında; mesleki değerlerin benimsenmesi, mesleki gelişimin sürdürülmesi, sorumlulukları altındaki öğrencileri tanıma, öğrenme-öğretme sürecini planlayıp yönetme, okul-aile birliği etkileşimin sağlanması, eğitim programının içerik bilgisine hâkim olma gibi unsurlar bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Bir öğretmen hem öğrenci, öğrenci velisi, okul yönetimi ile iletişimini güçlü tutmalı hem de eğitim programının içerik ve uygulamalarını iyi bir şekilde içselleştirmelidir (Darling-Hammond, 1990). Yani öğretmenlerin öğretim sürecinde önemli kapsayıcı ve çok yönlü görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Sünbül, 1996).

Bireylerin öğrenme yaşantıları açısından önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ile duygu ve düşüncelerinin, mesleki yeterliliklerine etki edebildiğini söylemek mümkündür. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının öğrenme-öğretme süreci açısından rolü yadsınamaz bir gerçektir (Küçükahmet, 2017). Duyuşsal bir nitelik olan tutum, bireyin belirli bir insanı veya insan topluğunu, belirli bir fikri kabul etme/etmeme yönündeki durumunu veya eğilimini ifade eden bir kavramdır (Özgüven, 2020). Bu bağlamda bir öğretmenin mesleğine yönelik duygu ve düşünceleri ile eğilimlerinin, mesleklerine yönelik tutumlarını oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip oldukları tutumlarının, mesleklerini nitelikli bir şekilde icra etmelerinde öne çıkan bir faktör olduğunu söylemek mümkündür (Semerci ve Semerci, 2004). Temizkan'a (2008) göre öğretmenlik mesleğini oluşturan önemli unsurlardan biri mesleki tutumlardır. İlgili alanyazında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların; yansıtıcı düşünme eğilimleri (Kozikoğlu ve Gönülal, 2020), öğretme motivasyonu (Deringöl, 2020), özyeterlik inançları (Gündüz ve Kumcağız, 2018), öğrenme stratejileri (Saracaloğlu ve Dursun, 2011) gibi öğrenme-öğretme süreciyle ilgili çeşitli değişkenler ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Tuncer ve Bahadır'ın (2016) araştırmasına göre de teknolojik alan bilgisi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Usta ve Korkmaz'ın (2010) araştırma sonuçlarına göre ise teknoloji kullanıma ilişkin olumlu algılara sahip olan bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki tutumlarının teknoloji ile ilgili bilgi düzeyleri ve algıları ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Teknoloji çağının gerektirdiği beceriler ile birlikte öğretmenlerin de bu sürece entegre olmaları, değişen öğrenme-öğretme süreçlerini verimli şekilde yönetmeleri bakımından önem arz etmektedir (DeCoito ve Richardson, 2018; Ünal ve Teker, 2018). 2020 yılı başında başlayan küresel ölçekteki salgın, öğretmenlerin teknolojik araçları eğitime entegre etmesine yönelik becerilerinin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir (Doğan ve Koçak, 2020; Trust ve Whalen, 2020). Dünya çapında olduğu gibi Türkiye'de de eğitim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu kapsamda kurumlar kendi bünyelerinde çeşitli uzaktan eğitim sistemleri ile öğrenme-öğretme sürecinin içinde yer almışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı da mevcut internet tabanlı bir sistem olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çerçevesinde uzaktan eğitim süreçlerini yürütmeye başlamıştır (Kırmızıgül, 2020). Bu süreçte öğretmenlerden EBA'yı etkin bir şekilde kullanmaları beklenmiş ve çeşitli sorunlar yaşanmasından dolayı da EBA dışında farklı uzaktan eğitim platformlarını da kullanabilmeleri hususunda öğretmenlere alternatifler sunulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Uzaktan eğitim sürecinin yönetilmesi ve öğrencilerin de bu süreçte dersleri takip etmelerini sağlamanın öğretmenlerin sorumluluğu altında olduğunu söylemek mümkündür. Yani öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci bağlamında gerek teknolojik araçların kullanılması gerek öğrenme-öğretme sürecinde sınıf yönetiminin sağlanması bakımından sorumlulukları bulunmaktadır (Altunçekiç, 2021).

Uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Türki Dil Kurumu'na (2021) göre uzaktan eğitim, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin çevrim-içi yani yüz yüze olmayan platformlar aracılığı ile gerçekleştirilmesini ifade eden bir kavramdır. Uzunboylu ve Tuncay (2012) uzaktan eğitimi, öğretmen ve öğrencinin farklı ortamlardan katılım gösterdiği öğrenme-

öğretme süreci olarak belirtmiştir. Tanımlardan da yola çıkılarak uzaktan eğitimde fiziksel olarak öğretmen ve öğrencinin bir arada olmadığı ve çevrim-içi (online) öğrenme ortamları aracılığıyla öğrenme sürecinin yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu sürecin yönetiminde de öğretmenlerin merkezi role sahip oldukları göz önüne alındığında, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerinin de önemli olduğu söylenebilir. Baturay ve Türel (2012) de öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımındaki yeterliliklerine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik kendilerini ne kadar yeterli gördüklerinin de önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bandura'ya (1997) göre bireyin her hangi bir faaliyeti gerçekleştirirken kendisini ne kadar yeterli gördüğüne yönelik düşünceleri, o bireyin özyeterlik algısını oluşturmaktadır. Bu noktadan yola çıkılarak bir öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algısını, çevrim-içi (online) olarak gerçekleştirdiği öğrenme-öğretme faaliyetlerini ne derecede veya hangi verimlilikte yerine getirdiğine ilişkin kendisi hakkındaki inanışları, olarak ifade etmek mümkündür.

Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini ve bu süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin düşüncelerini inceleyen birçok araştırma (Adıgüzel, 2020; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Bayburtlu, 2020; Bergdahl ve Nouri, 2020; Bıyıklı ve Özgür, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Cantürk ve Cantürk, 2021; Cheng ve Lam, 2021; Duman, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kruszewska ve diğerleri, 2020; Sönmez ve diğerleri, 2020; Türker ve Dündar, 2020) gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte salgın sürecinde eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik inançları üzerine yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu saptanmıştır. Ak ve diğerleri (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının, uzaktan eğitim sürecine ilişkin bilgi ve uygulamalarına etki ettiğini belirterek, öğrenme-öğretme süreci bakımından önemine vurgu yapmışlardır. Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ile birlikte incelenen diğer değişken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardır. İlgili alanyazın, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimliliğinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi, salgın sürecinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rolleri hakkında önemli bilgiler sunabilir. Bu yöndeki bilgiler hem okul yöneticilerine ve bakanlık düzeyinde politika yapıcılara hem de ilgili alanyazında çalışmalar yapmakta olan araştırmacılara çeşitli bakış açıları kazandırabilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın hem uygulayıcılara hem de ilgili alanyazında çalışmalar yapmakta olan araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin çeşitli faktörler bakımından değişimini incelemektir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydir?
2. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ne düzeydir?

4. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Model

Bu araştırmada genel tarama modelinin desenlerinden tekil ve ilişkisel desen tercih edilmiştir. Karasar'a (2006) göre genel tarama modellerinde tekil ve ilişkisel desenler tek başlarına kullanılabilecekleri gibi, iki desen birlikte de kullanılabilmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının düzeyi ve bazı değişkenlere göre değişimi incelendiği için tekil desen tercih edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de Bursa'nın bir ilçesinde görev yapmakta olan 513 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 319 oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Örnekleme ilişkin bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Freaks (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	203	63.6
	Erkek	116	36.4
Mesleki kıdem	0-10- yıl	90	28.2
	11-20 yıl	120	37.6
	21 yıl ve üstü	109	34.2
Okul türü	Ilkokul	166	52
	Ortaokul	75	23.5
	Lise	78	24.5
Eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumu	Evet	209	65.5
	Hayır	110	34.5

Okulun konumu	Kırsal	58	18.2
	Şehir merkezi	261	81.8

Tablo 1'de araştırmanın örneklemine ilişkin cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumu, okulun konumu ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin 203'ü (% 63.6) kadın, 116'sı (% 36.4) erkektir. Öğretmenlerin 90'ı (% 28.2) 2-10 yıl arası, 120'si (% 37.6) 11-20 yıl arası, 109'u (% 34.2) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 166'sı (% 52) ilkokulda, 75'i (% 23.5) ortaokulda, 78'i (% 24.5) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 209'u (% 65.5) eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alırken, 110'u (% 34.5) eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim almamıştır. Öğretmenlerin 58'i (% 18.2) kırsalda görev yaparken, 261'i (% 81.8) şehir merkezinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMTÖ): Ölçek Kahramanoğlu ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle madde havuzu oluşturulmuş ve bu doğrultuda 40 madde oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmede ise bazı maddeler çıkartılmış ve madde havuzu 27 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin geçerlik analizi farklı iki örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. 275 katılımcıdan oluşan örnekleme AFA uygulanmıştır. Analizler sonucunda tek boyuttan ve 12 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkarılmıştır. İkinci aşamada ise 340 katılımcıdan oluşan örnekleme ise DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin yapı geçerliğinin sağlanmış olduğu ortaya konmuştur. Güvenirlik analizi kapsamında ise Cronbach alpha değerinin .85 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca test yarılama yöntemi sonucunda yapılan analizler sonucunda ise güvenirlik katsayıları .76 ve .80 olarak tespit edilmiştir. Madde analizleri kapsamında yapılan madde analizinde ise maddelerin yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğu saptanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha değeri .896 olarak saptanmıştır. Araştırmada bu ölçeğin kullanılmasının öncelikli sebebi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile ilgili geliştirilen güncel ölçekler arasında yer alıyor olmasıdır. Kahramanoğlu ve diğerleri (2018), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile ilgili yapılmış olan diğer ölçeklerde, maddelerinin olumlu ve olumsuz olacak biçimde hazırlandığı için gereğinden daha fazla maddenin yer aldığını belirtmişler ve ölçekleri tekrar gözden geçirip kuramsal çerçeve bağlamında daha güncel ve kapsayıcı bir ölçek geliştirmeyi hedeflediklerini vurgulamışlardır. Bu bakımdan bu ölçeğin, geliştirilmiş olan diğer ölçeklerin özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanıp geliştirilmiş olması, ölçeğin bu araştırmada kullanılmasının sebeplerinden biridir. Bunun yanı sıra bu ölçek, öğretmen adayları ile geliştirilmiştir. Kahramanoğlu ve diğerleri (2018), ölçeğin öğretmenler üzerinde uygulanması durumunda geçerlik analizlerinin yapılmasını tavsiye etmişlerdir. Bu kapsamda bu araştırmanın verileri kapsamında DFA analizleri gerçekleştirilmiştir (Ek 1). Analizler sonucunda ise uyum iyiliği değerleri CMİN/DF: 3.267, RMR: .057, SRMR: .079, CFI: .957, NFI: .938, NNFI: .957, RMSEA: .084 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin de kabul edilebilir aralıklarda olduğunu söylemek mümkündür (Brown, 2006; Sümer, 2000; Tabachnick, ve Fidell, 2001).

Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (UEÖA): Ölçek Yıldız (2015) tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle madde havuzu oluşturulmuş ve sonrasında uzman görüşleri doğrultusunda maddeler düzenlenmiştir. 100 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde AFA uygulanmıştır. Analizler sonucunda üç boyuttan ve 10 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. *Öğrenme Yönetimi* (ÖY) ismi verilen boyut dört, *Teknoloji Yönetimi* (TY) ismi verilen boyut dört, *Sanal Sınıf Yönetimi* (SSY) ismi verilen boyut ise iki maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha değerinin ÖY boyutu için .836, TY boyutu için .785, SSY boyutu için .822 ve ölçeğin genel için .860 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha değeri ÖY boyutu için .885, TY boyutu için .915, SSY boyutu için .911 ve ölçeğin geneli için .942 olarak saptanmıştır. Ölçek geliştirme aşamalarında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmadığı için, bu araştırma kapsamındaki veriler üzerinden DFA yapılmıştır (Ek 2). ÖY boyutunda bir adet modifikasyon uygulanmıştır. Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri CMİN/DF: 3.542, RMR: .031, SRMR: .035, CFI: .970, NFI: .959, NNFI: .957, RMSEA: .089 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin de kabul edilebilir aralıklarda olduğunu söylemek mümkündür (Brown, 2006; Sümer, 2000; Tabachnick, ve Fidell, 2001).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2021 yılı mayıs ayı sonunda sosyal medya araçları vasıtasıyla toplanmıştır. Öncelikle verilerde uç değerler olup olmadığı incelenmiş ve bu kapsamda beş veri, araştırma dışı bırakılmıştır. Verilerin normallik varsayımlarına ilişkin yapılan incelemeler sonucunda ölçeklerin alt ve genel boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 değerleri arasında olduğu saptanmıştır. George ve Mallery'e (2010) göre bu değerler, verilerin normallik varsayımlarına uygun olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verir verilmiştir. Bu kapsamda tanımlayıcı istatistik (aritmetik ortalama ve standart sapma), bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde değerlerin yorumlanmasında (Çokluk ve diğerleri, 2014); .30'dan düşük olan değerler *düşük* düzeyde ilişki, .30 ile .69 arasındaki değerler *orta* düzeyde ilişki, .70 ve üstü olan değerler ise *yüksek* düzeyde ilişki olarak dikkate alınmıştır. Tek yönlü varyans analizleri kapsamındaki karşılaştırmalarda, sonucun homojen olup olmaması durumuna göre, LSD ve Tamhane testleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise 1.00-1.79 arası değerler için *kesinlikle katılmıyorum,* 1.80-2.59 arası değerler *katılmıyorum,* 2.60-3.39 arası değerler *kararsızım,* 3.40-4.19 arası değerler *katılıyorum*, 4.20 ile 5.00 arası değerler *kesinlikle katılıyorum* olarak dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına göre bulgular sunulmuştur.

1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgilerine yer verilmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlara ilişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar (ÖMT)	319	2.33	5.00	4.50	0.52

Tablo 1'deki bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ait ortalamaları (Ort.: 4.50, SS: 0.52) *kesinlikle katılıyorum* düzeyindedir.

2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sırasıyla cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre değişimi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Değişimi

	N	Ortalama	SS	sd	t	p	Cohen's d
Kadın	203	4.58	0.47	317	3.360	.001	0.38
Erkek	116	4.38	0.58				

Tablo 3'teki bilgilere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$t_{(317)}$= 3.360, p<.01]. Buna göre göre kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalamaları (Ort.: 4.58, SS: 0.47), erkek öğretmenlerin tutum ortalamalarından (Ort.: 4.38, SS: 0.58) anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca Cohen's d değerinin orta düzeyde (0.38) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişimi ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	η2
Gruplar arası	2.407	2	1.204	4.529	.012	3>2	0.03
Gruplar içi	83.985	316	.266				
Toplam	86.392	318					

Mesleki kıdem: 1= 0-10 yıl arası, 2= 11-20 yıl arası, 3= 21 yıl ve üzeri

Tablo 4'teki bilgilere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$F_{(2-316)}$= 4.529, p<.050]. Levene testi sonucu homojen çıkmadığı için karşılaştırma testi olarak Tamhane kullanılmıştır [Levene= 5.304, p<.01]. Bu kapsamdaki sonuçlara göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenlerin ortalamaları (Ort.= 4.62, SS= 0.41), 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamalarından (Ort.= 4.42, SS= 0.57) daha yüksektir. Ayrıca etki değerinin (η2= 0.03) düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 5'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okul türüne göre değişimi ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Okul Türüne Göre Değişimi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.611	2	.805	3.002	.051
Gruplar içi	84.781	316	.268		
Toplam	86.392	318			

Tablo 5'teki bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır [$F_{(2-316)}$= 3.002, p>.050].

Tablo 6'da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okulun konumuna göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Okulun Konumuna Göre Değişimi

Konum	N	Ortalama	SS	sd	t	p	Cohen's d
Kırsal	58	4.35	0.55	317	-2.393	.017	0.34
Şehir merkezi	261	4.53	0.51				

Tablo 6'daki bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okulun konumuna göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır [$t_{(317)}$= -2.393, p<.05]. Buna göre şehir merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalamaları (Ort.= 4.53, SS: 0.51), kırsalda görev yapmakta olan öğretmenlerin tutum ortalamalarından (Ort.= 4.35, SS= 0.55) daha fazladır. Ayrıca Cohen's d değerinin orta düzeyde (0.34) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Eğitim Teknolojilerine Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Evet	209	4.53	0.50	317	1.310	.191
Hayır	110	4.45	0.54			

Tablo 7'deki bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır [$t_{(317)}$= 1.310, p>.05].

3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarına ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgilerine yer verilmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarına ilişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Ölçek Boyutları	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	319	1.00	5.00	3.82	0.85
Teknoloji Yönetimi (TY)	319	1.00	5.00	4.25	0.72
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	319	1.00	5.00	3.94	0.99
Genel	319	1.00	5.00	4.05	0.75

Tablo 8'deki bilgilere göre öğretmenlerin Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutuna ilişkin ortalamaları (Ort.= 3.82, SS= 0.85) *katılıyorum*, Teknoloji Yönetimi (TY) boyutuna ilişkin ortalamaları (Ort. = 4.25, 0.72) *kesinlikle katılıyorum*, Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutuna ilişkin ortalaması (Ort.= 3.94, SS= 0.99) *katılıyorum*, ölçeğin geneline ilişkin ortalamaları (Ort.= 4.05, SS= 0.75) *katılıyorum* düzeyindedir.

4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının sırasıyla cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre değişimi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9'de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Değişimi

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Kadın	203	3.91	0.85	317	-.204	.839
	Erkek	116	3.93	0.85			
Teknoloji Yönetimi (TY)	Kadın	203	4.20	0.70	317	-1.502	.134
	Erkek	116	4.33	0.75			
	Kadın	203	3.92	0.98	317	-.437	.663

Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Erkek	116	3.97	1.01			
Genel	Kadın	203	4.03	0.73	317	-.785	.433
	Erkek	116	4.10	0.78			

Tablo 9'daki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunun [$t_{(317)}$= -.204, p>.05], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunun [$t_{(317)}$= -1.502, p>.05], Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunun [$t_{(317)}$= -.437, p>.05], ölçeğin genelinin [$t_{(317)}$= -.785, p>.05] cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Tablo 10'da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıların Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

Ölçek Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Gruplar arası	.107	2	.053	.072	.930
	Gruplar içi	233.035	316	.737		
	Toplam	233.142	318			
Teknoloji Yönetimi (TY)	Gruplar arası	.822	2	.411	.776	.461
	Gruplar içi	167.356	316	.530		
	Toplam	168.178	318			
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Gruplar arası	.052	2	.026	.026	.974
	Gruplar içi	313.126	316	.991		
	Toplam	313.177	318			
Genel	Gruplar arası	.289	2	.145	.253	.777
	Gruplar içi	180.719	316	.572		
	Toplam	181.008	318			

Tablo 10'daki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunun [$F_{(2-316)}$= .072, p>.050], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunun [$F_{(2-316)}$= .776, p>.050] boyutunun, Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunun, ölçeğin genelinin [$F_{(2-316)}$= .253, p>.050] mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Tablo 11'de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının okul türüne göre değişimi ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıların Okul Türüne Göre Değişimi

Ölçek Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	η2
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Gruplar arası	7.023	2	3.511	4.907	.008	1>2, 1>3	0.03
	Gruplar içi	226.119	316	.716				
	Toplam	233.142	318					
Teknoloji Yönetimi (TY)	Gruplar arası	3.676	2	1.838	3.530	.030	1>2, 1>3	0.02
	Gruplar içi	164.502	316	.521				
	Toplam	168.178	318					
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Gruplar arası	11.782	2	5.891	6.176	.002	1>2, 1>3	0.03
	Gruplar içi	301.395	316	.954				
	Toplam	313.177	318					
Genel	Gruplar arası	6.230	2	3.115	5.632	.004	1>2, 1>3	0.03
	Gruplar içi	174.778	316	.553				
	Toplam	181.008	318					

Okul türü: 1= İlkokul, 2= Ortaokul, 3: Lise

Tablo 11'deki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunun [$F_{(2-316)}$= 4.907, p<.01], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunun [$F_{(2-316)}$= 3.530, p<.050], Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunun [$F_{(2-316)}$= 6.176, p<.01], ölçeğin genelinin [$F_{(2-316)}$= 5.632, p<.01] okul türüne göre anlamlı şekilde değiştği saptanmıştır. Tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde Levene test sonuçlarını homojen çıktığı için çoklu karşılaştırmalarda LSD testi kullanılmıştır. Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları (Ort.= 4.06, SS= .79), ortaokulda (Ort.= 3.81, SS= .85) ve lisede (Ort.= 3.72, SS= .94) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları (Ort.= 4.35, SS= .70), ortaokulda (Ort.= 4.13, SS= .72) ve lisede (Ort.= 4.15, SS= .74) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları (Ort.= 4.12, SS= .89), ortaokulda (Ort.= 3.74, SS= 1.08) ve lisede (Ort.= 3.74, SS= 1.03) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Ölçeğin geneline göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları (Ort.= 4.19, SS= .71), ortaokulda (Ort.= 3.92, SS=.76) ve lisede (Ort.= 3.90, SS= .78) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

Tablo 12'de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının okulun konumuna göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Okulun Konumuna Göre Değişimi

Ölçek boyutları	Konum	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Kırsal	58	3.84	0.73	317	-.805	.422
	Şehir merkezi	261	3.94	0.88			
Teknoloji Yönetimi (TY)	Kırsal	58	4.25	0.58	317	-.063	.949
	Şehir merkezi	261	4.26	0.75			
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Kırsal	58	3.78	0.90	317	-1.633	.103
	Şehir merkezi	261	3.98	1.00			
Genel	Kırsal	58	3.98	0.63	317	-.818	.414
	Şehir merkezi	261	4.07	0.78			

Tablo 12'deki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunun [$t_{(317)}$= -.805, p>.05], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunun [$t_{(317)}$= -.063, p>.05], Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunun [$t_{(317)}$= -1.633, p>.05], ölçeğin genelinin [$t_{(317)}$= -.818, p>.05] okulun konumuna göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Tablo 13'te öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Eğitim Teknolojilerine Yönelik Hizmet-içi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi

Ölçek boyutları	Durum	N	Ortalama	SS	sd	t	p	Cohen's d
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Evet	209	4.03	0.78	317	3.169	.002	0.37
	Hayır	110	3.71	0.95				
Teknoloji Yönetimi (TY)	Evet	209	4.34	0.66	317	3.052	.002	0,35
	Hayır	110	4.08	0.81				
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Evet	209	4.02	0.91	317	2.103	.036	0.24
	Hayır	110	3.78	1.10				

Genel	Evet	209	4.15	0.69	317	3.175	.002	0.37
	Hayır	110	3.87	0.83				

Tablo 13'teki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunda [$t_{(317)}$= 3.169, p<.05], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunda [$t_{(317)}$= 3.052, p<.05], Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunda [$t_{(317)}$= 2ç103, p<.05], ölçeğin genelinde [$t_{(317)}$= 3.175, p<.05] eğitim teknolojilerine yönelik hizmet için eğitim durumuna göre anlamlı değişim olduğu saptanmıştır. Buna göre eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim almış olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarına ait ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 14'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki ile ilgili Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 14. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ile Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

	Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum (ÖMT)
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	.341**
Teknoloji Yönetimi (TY)	.274**
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	.230**
Genel	.321**

**p<.01

Tablo 14'teki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutu ile arasında pozitif yönde orta düzeyde (r= .341, p<.01), Teknoloji Yönetimi (TY) boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r= .274, p<.01), Sanal Sınıf Yöntemini (SSY) boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r= .230, p<.01), uzaktan eğitim yönelik özyeterlik algısı ölçeğinin geneli ile arasında pozitif yönde orta düzeyde (r= .321, p<.01), anlamlı ilişki saptanmıştır.

6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını yordama durumu incelenmiştir.

Tablo 15'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15. Öğrenme Yönetimi (ÖY) Boyutunun Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.401	.393		3.562	.000
ÖMT	.560	.087	.341	6.455	.000
R= .341	R^2= .116				
$F_{(1-317)}$= 41.673	p= .000				

Tablo 15'teki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(1-317)}$= 41.673, p<.01). Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutuna ilişkin varyansın % 11.6'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 16'da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16. Teknoloji Yönetimi (TY) Boyutunun Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.536	.342		7.421	.000
ÖMT	.382	.075	.274	5.067	.000
R= .274	R^2= .075				
$F_{(1-317)}$= 25.675	p= .000				

Tablo 16'daki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(1-317)}$= 25.675, p<.01). Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun Teknoloji Yönetimi (TY) boyutuna ilişkin varyansın % 7.5'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 17'de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) Boyutunun Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.973	.272		4.182	.000
ÖMT	.437	.104	.230	4.201	.000
R= .230	R^2= .053				

$F_{(1-317)}$= 17.646	p= .000

Tablo 17'deki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(1-317)}$= 17.646, p<.01). Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutuna ilişkin varyansın % 5.3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 18'de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının genel boyutunu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18.Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Genel Boyutunun Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.969	.346		5.641	.000
ÖMT	.464	.077	.321	6.028	.000
R= .321	R^2= .103				
$F_{(1-317)}$= 36.337	p= .000				

Tablo 18'deki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının genel boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(1-317)}$= 36.337, p<.01). Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının genel boyutuna ilişkin varyansın % 10.3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma sorularının sırasına göre tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu kapsamında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin mesleki tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu bakış açılarına sahip olduklarını söylemek mümkündür. Alanyazında yapılan birçok araştırma (Alkhateeb, 2013; Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Parlar ve Cansoy, 2016; Saracaloğlu ve Dursun, 2011; Tunçeli, 2013; Manolova-Yalçın ve Özgen, 2017), bu araştırma ile benzer sonuçlara sahiptir. Öte yandan farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, Şahin ve Şahin'in (2017) araştırmalarında düşük düzeyde, Gündüz ve Kumcağız'ın (2018) araştırmalarında ise orta düzeyde saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha olumlu bakış açılarına sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda (Ambusaidi ve Al-Farei, 2015; Bahadır ve Tuncer, 2017; Deringöl, 2020; Kuyumcu ve Kaya, 2020; Rao, 2012; Saracaloğlu ve Dursun, 2011; Sarkar ve Behera, 2016; Singh ve Singh, 2016; Taşdemir ve Ünişen, 2020; Tuncer ve Bahadır, 2016) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda (Altunay, 2018; Çakmak ve Ercan, 2018; Dikmen ve Tuncer, 2018; Gündüz ve Kumcağız, 2018; İpek ve Camadan, 2012, Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Şahin ve Şahin, 2017; Tunçeli, 2013) ise cinsiyete göre anlamlı bir değişim saptanmamıştır. Chakraborty ve Mondal'ın (2014) araştırmalarında ise erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu araştırmadaki sonucun farklılığının araştırma örnekleminin kültürel farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak, tüm araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların cinsiyete göre farklılığının saptandığı çalışmalarda, bu farklılığın kadınların lehine olumlu yönde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ikinci olarak mesleki kıdeme göre farklılık incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki tutumlarının, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki tutumlarına göre daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin mesleklerine yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bunun sebebi mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleklerinde doyum noktasına ulaşmış olmaları ve mesleğe bağlılıkları ile açıklanabilir. Nitekim yapılan bir araştırmada (Orhan, 2013) öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ile iş doyumu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ataç'ın (2019) araştırmasına göre de öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça mesleklerine olan bağlılıkları da artmaktadır. İlgili alanyazında yapılan araştırmalarda (Ambusaidi ve Al-Farei, 2015; Konuk-Er ve diğerleri, 2019; Taşdemir ve Ünişen, 2020) öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların mesleki kıdeme göre değiştiği ortaya konulmakla birlikte, mesleki kıdem sürelerinin mesleki tutum üzerindeki etkisinde farklılık mevcuttur. Ambusaidi ve Al-Farei'nin (2015) araştırmalarında mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha fazla olduğu saptanmışken, Konuk-Er ve diğerlerinin (2019) araştırmalarında ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Öte yandan alanyazında yapılan diğer araştırmalarda (İpek ve Camadan, 2012; Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Sarkar ve Behera, 2016) ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında üçüncü olarak okul türüne (ilkokul, ortaokul, lise) göre farklılık incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okul türüne göre anlamlı şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yapmış oldukları okulların mesleki tutumları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda (Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Sarkar ve Behera, 2016; Taşdemir ve Ünişen, 2020) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuç olarak ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin benzer mesleki tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında dördüncü olarak okulun konumuna (kırsal veya şehir merkezi) göre farklılık incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okulun konumuna göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumları, kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarından daha olumludur. Bunun sebebi, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin okullarında sahip oldukları fiziksel/mekânsal imkânlarının, öğrenci ve öğrenci velisi profillerinin daha iyi olması ile açıklanabilir. İyi koşullarda mesleğini icra etmek, öğretmenlerin mesleklerine daha çok bağlanmalarını ve motivasyonlarının daha yüksek olmasını sağlayabilir ve dolayısıyla bu durum da mesleki tutumlarına olumlu yönde etki edebilir. Benzer şekilde Chakraborty ve Mondal'ın (2014) araştırmalarında da şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında beşinci olarak eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre farklılık incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarının mesleki tutumlarına etki etmediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının düzeyi incelenmiştir. Bu doğrultuda Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutu yüksek düzeyde çıkarken, Teknoloji Yönetimi boyutu çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sağlanması, sınıf yönetiminin sağlanması gibi hususlarda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç-gereçlerin kullanımı hususunda kendilerini oldukça yeterli buldukları dikkati çekmektedir. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte öğretmenler bakanlık denetiminde geliştirilen eğitim bilişim ağı olan EBA ve diğer açık kaynaklı programları kullanmışlardır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarının kullanımına iyi bir şekilde uyum sağladıklarını göstermektedir. Özcan ve Saraç'ın (2020) araştırmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendilerini oldukça yeterli gördükleri saptanmıştır. Santi ve diğerlerinin (2020) ve Ma ve diğerlerinin (2021) araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sağlanması, teknolojinin kullanılması, sınıf yönetiminin sağlanması ve genel alamda kendilerini yeterli görmeleri konusunda cinsiyetin etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında ikinci olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sağlanması, teknolojinin kullanılması, sınıf yönetiminin sağlanması ve genel olarak

kendilerini yeterli görmeleri konusunda mesleki kıdemin etkisinin olmadığı söylenebilir. Özcan ve Saraç'ın (2020) araştırmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yeterlik algılarında cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç-gereçler kullanılmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin teknolojinin kullanıma yönelik kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerinin önemli olduğu söylenebilir (Holden ve Rada, 2011). Burmabıyık'ın (2014) araştırmasında da öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında üçüncü olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının okul türüne göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun okul türüne göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha iyi düzeydedir. Bu durumun sebebi, öğretim kademelerindeki öğretmenin konumu ile açıklanabilir. İlkokulda görev yapan bir sınıf öğretmeni haftanın beş günü öğrencileri ile birlikte olmakta ve öğrenci velileri ile daha sıcak bir ilişki içinde bulunmaktadır. Bu ilişki sayesinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılım oranları artmış olabilir ve bu durum öğretmeni uzaktan eğitim sistemine daha çok adapte olmaya teşvik etmiş olabilir. Bunun sonucunda ise ilkokulda görev yapan öğretmenler, uzaktan eğitimde kendilerini daha yetkin hissetmiş olabilirler. Diğer kademelerdeki öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algılarının daha düşük olmasının sebebi de öğrenci katılımının azlığı ile ilgili olabilir. Nitekim Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) araştırmalarında ortaokul öğretmenleri, uzaktan eğitime ilişkin olumsuz durumların başında öğrencilerin derse katılımlarının azlığının geldiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında dördüncü olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının okulun konumuna göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun okulun konumuna göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların kırsalda ya da şehir merkezinde bulunmasının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme faaliyetlerinin okullarda değil, evlerde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Yani uzaktan eğitim faaliyetlerinin okulların konumu ile bir ilişkisi bulunmamaktadır. Salgın koşulları dışında yani normal şartlarda öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının görev yaptıkları okulların konumuna göre değiştiğini ortaya koyan bir araştırmada (Aytaç, 2018), şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının daha iyi olduğu saptanmıştır. Söz konusu araştırmada şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının daha yüksek olmasının sebepleri arasında okullarının fiziki koşullarının yani imkânlarının da etkisinin olabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda, salgın koşullarında her öğretmenin evlerinden uzaktan eğitim sürecini yürütmelerinden dolayı, mesleki özyeterlik inançlarının görev yaptıkları okulların konumlarına göre değişmemesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında beşinci olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna

göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumunun uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Bunun sebebini uzaktan eğitim sürecinin merkezinde bulunan teknolojik yapının etkin şekilde kullanımı ile açıklamak mümkündür. Bu süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrim-içi kanallardan verimli bir şekilde iletişime geçmeleri, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilişkili olabilir. Güven ve Kaleli-Yılmaz'ın (2016) araştırmasına göre teknolojinin sınıf ortamında kullanımını esas alan hizmet-içi eğitimin öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamında teknoloji kullanımlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Araştırmanın beşinci ve altıncı sorularında değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Öğrenme Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutu ile arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu ve Teknoloji Yönetimi boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasındaki basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre anlamlı sonuçları ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının uzaktan eğitim yönelik özyeterlik algılarının tüm alt boyutlarını ve genel boyutunu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki tutumlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna göre olumlu mesleki tutuma sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci öğrenmesinin sağlanması, EBA vb. uzaktan eğitim araçları vasıtasıyla işlenen derslerde sınıf yönetiminin sağlanması, uzaktan eğitim araçlarının etkin şekilde kullanılması gibi konularda kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir. Bu durumun nedenini öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların öğrenme-öğretme süreci ile ilgili birçok faktör ile ilişkisi bağlamında açıklamak mümkündür. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların bilgi okuryazarlık özyeterlik algıları (Dikmen ve Tuncer, 2018), genel özyeterlik algıları (Şahin ve Şahin, 2017), bilimsel araştırma özyeterlik algıları (Bahadır ve Tuncer, 2017), yansıtıcı düşünme eğilimleri (Kozikoğlu ve Gönülal, 2020) gibi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili birçok faktör ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumların öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağladığı söylenebilir. Salgın sürecinde de öğrenme-öğretme süreci uzaktan eğitim platfomlarına taşınmıştır. Olumlu mesleki tutumlara sahip olan öğretmenler de uzaktan eğitim sürecinin daha verimli bir şekilde gerçekleşmesi için daha çok çabalamış olabilir. Bu çabaları da sürece daha fazla hâkim olmalarında etken olmuş olabilir ve dolayısıyla uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları da daha yüksek düzeye çıkmış olabilir.

ÖNERİLER

Özetle bu araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öncelikle öğretmenlerin mesleki tutumları ve uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları oldukça yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının nispeten daha düşük olmasının nedenleri üzerine incelemeler yapılabilir. Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının nispeten daha düşük olmasının nedenleri üzerine incelemeler yapılabilir. Bu sonuçlar, ilgili alanyazında çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından nitel araştırma yöntemleri ile daha kapsamlı araştırabilir. Bu sayede bu durumun nedenleri ayrıntılı şekilde ortaya konulabilir ve bu yöndeki bulgular, politika yapıcılara önemli bilgiler sunabilir. Araştırmada eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerine hâkim olmalarının ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Bu bağlamda politika yapıcıların öğretmenlerin eğitim teknolojilerini aktif bir şekilde kullanımlarına yönelik hizmet-içi eğitimleri arttırmalarının yerinde bir karar olacağı söylenebilir. Öte yandan araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da etkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda politika yapıcılar, öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha yüksek düzeye çıkarılması için çeşitli planlamalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 253-271. https://doi.org/10.37669/milliegitim.781998

Ak, Ş. , Gökdaş, İ. , Öksüz, C., & Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(1) , 24-44.

Alkhateeb, H. M. (2013) Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Comprehensive Psychology, 2*, 9. https://doi.org/10.2466/01.03.IT.2.9

Altunay, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan eğitim: Öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 417- 443.

Ambusaidi, A., & Al-Farei, K. (2015). Investigating Omani science teachers' attitudes towards teaching science: The role of gender and teaching experiences. *Int J of Sci and Math Educ*. https://doi.org/10.1007/s10763-015-9684-8

Ataç, İ. (2019). *Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(1), 29-41. https://doi.org/10.31805/acjes.433205

Bahadır, F., & Tuncer, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 12*(17), 55-72. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11938

Balaman, F., & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(1) , 52-84.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Baturay, M.H. & Türel, Y.K. (2012). Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: E-öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç. Eby, G.,Yamamoto, G.T. & Demiray, U. Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar-III içinde (s. 1-21). Anadolu Üniversitesi.

Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies, 15*(4), 131-151. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460

Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6

Bıyıklı, C. & Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd),7*(1), 110-147.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (First Edition). Guilford Publications, İnc.

Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 7*(1), 74-109.

Cantürk, G., & Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla

belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 3*(1), 1-38.

Chakraborty, A., & Mondal, B. H. (2014). Attitude of Prospective Teachers towards Teaching Profession. American Journal of Social Sciences. (2)6, 2014, pp. 120-125.

Cheng, L., & Lam, C. Y. (2021). The worst is yet to come: the psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers. *Music Education Research, 23*(2), 211-224. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1906215

Çakmak, M., & Ercan, L. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (13), 29-43.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LİSREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). New York, NY: The Falmer

DeCoito, I., & Richardson, T. (2018). Teachers and technology: Present practice and future directions. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 18*(2), 362-378.

Deringöl, Y. (2020). Teaching motivation and attitude towards teaching profession: The case of pre-service primary school teachers. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 22*(2), 295-310.

Dikmen, M., & Tuncer, M . (2018). Bilgi okuryazarlık öz yeterliği inancı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve üst biliş düşünme becerileri arasındaki ilişkiler. *Electronic Journal of Education Sciences, 7*(13), 73-86.

Doğan, S., & Koçak, E. (2020). Eba sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(14), 110-124.

Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 95-112. https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887

Fidan, N., & Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*, Meteksan Matbaası.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.

Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Kitabevi.

Gündüz, Y., & Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (3), 1514-1553. http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-420275

Güven, B., & Kaleli-Yılmaz, G. (2016). Tasarlanan hizmet-içi eğitim kursunun ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(188), 35-66. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6646

Holden, H., & Rada, R. (2011) Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education, 43*(4), 343-367, http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2011.10782576

İpek, C., & Camadan, F. (2012). Primary teachers' and primary pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Journal of Human Sciences, 9*(2), 1206–1216.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Allyn and Bacon.

Kahramanoğlu,R., Yokuş,E., Cücük,E., Vural,S., & Şiraz,F. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ÖMYTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronick Turkish Studies. 13*(11),1669-1686. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13561

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. E-*Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad), 1*(1), 55-73.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, COVID-19 ÖZEL SAYISI*(2), 283-289.

Konuk-Er, R., Alakoç-Pirpir, D., Girgin-Büyükbayraktar, Ç, & Yıldız-Çiçekler, C. (2019). Okulöncesi öğretmenlerinin-öğretmen adaylarının mesleği bilinçli seçmeleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 357-374. http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.277901

Kozikoğlu, İ., & Gönülal, H. (2020). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 573-589. https://doi.org/10.17556/erziefd.633727

Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic–the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3*(13), 1-12.

Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. e-*Kafkas Journal of Educational Research, 7*(3), 333-366. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.766974

Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Educ Inf Technol*. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3

MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International Research Institute.

Manolova-Yalçın, O., & Özgen, B. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve öz güven düzeylerinin incelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 63-80.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi: 28.05.2021)

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Yüz yüze eğitime ara verilmesi*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/08134508_22.pdf (Erişim tarihi: 29.05.2021)

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf (Erişim tarihi: 27.05.2021)

Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. Longman.

Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumu düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ornstein, A., C. & Hunkins, P. F. (2014). Programın felsefi temelleri [Philosophical foundations of the curriculum]. (Çev. S. Demiral). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* içinde (s. 43-84). (Çev. Editörü Arı, A.). Eğitim Yayınevi.

Özcan, B. & Saraç, L . (2020). Covıd-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 459-475. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787127

Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. PegemA Yayıncılık.

Özgüven, İ. E. (2020). *Psikolojik testler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Parlar, H., & Cansoy, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 44*(44), 125-142. https://doi.org/10.15285/maruaebd.286490

Priestley, M., Biesta, G., Stavroula, P., Robinson, S. (2016). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. D. Wyse, L Hayward, J Pandya (Ed.) *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 187-201). SAGE Publications.

Rao, K. S. (2012). Study of the attitudes of secondary school teachers towards teaching profession. *Golden Research Thoughts, 2*(3), 1-5.

Santi, E.A., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2020). Teachers' perceived self-sfficacy for mobile teaching and learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12*(1Sup2), 157-166. https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/259

Saracaloglu, A. S., & Dursun, F. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Education Sciences, 6*(3) , 2328-2346

Sarkar, D., & Behera, S. K. (2016). Attitude of college teachers towards teaching profession. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 834-839. https://doi.org/10.12691/education-4-11-9.

Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 137-146.

Singh, O.P. & Singh, S. K. (2016). A study on the attitude of primary teachers towards teaching profession in varanasi district of uttar pradesh. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences, 5*(8), 119-129.

Sönmez, M., Yıldırım, K. & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip Koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 15*(6), 855-875. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları, 3* (6), 49-74.

Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(8), 597-608.

Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 224-238.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001) *Using multivariate statistics* (4th Edition). Allyn & Bacon, Inc

Taşdemir, N. & Ünişen, A. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School, 47*, 2508-2532. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43315

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(3), 461-486.

Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189-199. https://www.learntechlib.org/p/215995/ (Erişim tarihi: 30.05.2021).

Tuncer, M., & Bahadır, F. (2016). Öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(9), 839-858. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9635

Tunçeli, H. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(3), 51-58

Türk Dil Kurumu (2021). *Uzaktan eğitim nedir?* https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 10.06.2021)

Türker, A., & Dündar, E. (2020). Covıd-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim,* 323-342. https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702

Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 1335, 1349.

Uzunboylu, H. ve Tuncay, N. (2012). *Uzaktan eğitimde sanal değişimler*. (1. Baskı). Pegem Akademi.

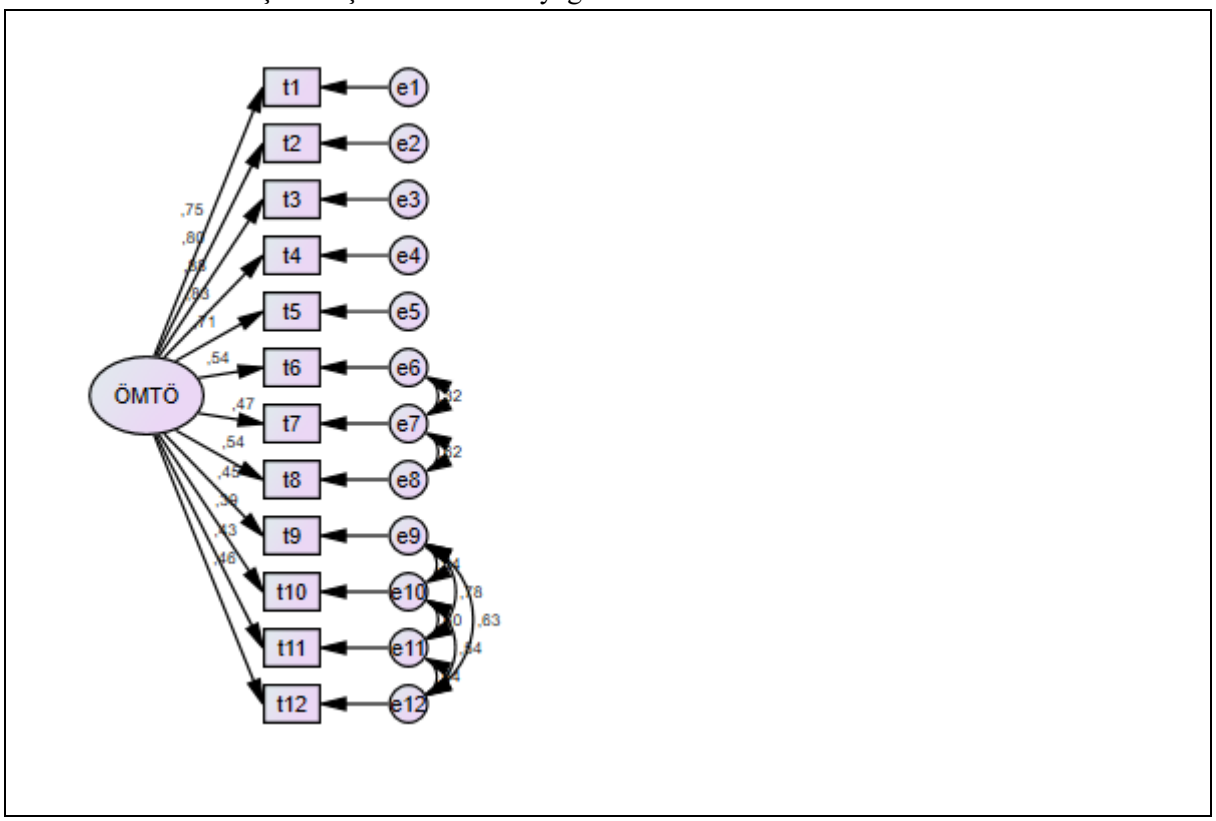
Ünal, E., & Teker, N. (2018). Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(6) 973–978.

Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

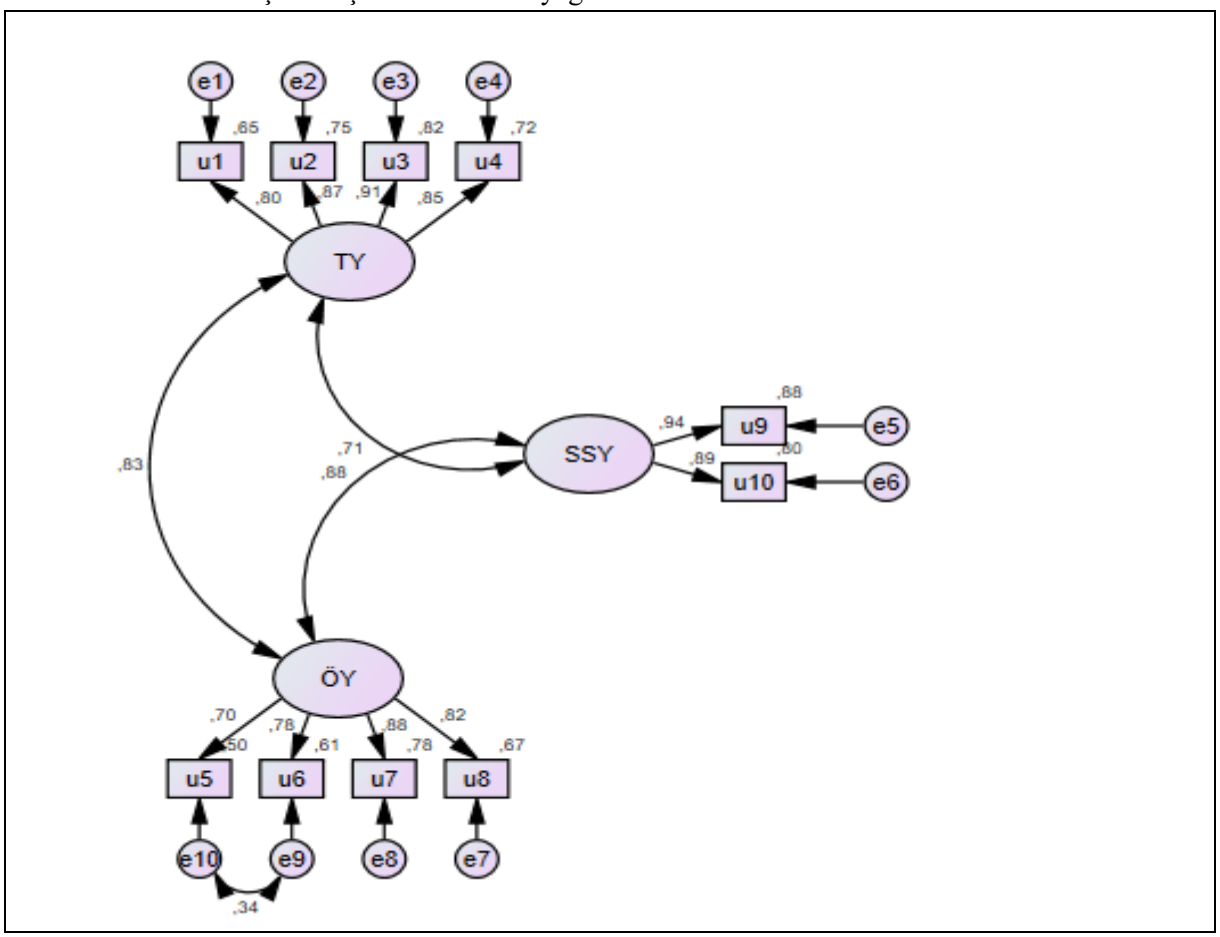
Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Yüksel, S. (2004). *Örtük programlar: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.

Ek 1. DFA Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı-1



Ek 2. DFA Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı-2



FEATURES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESSES; MOTIVATION AND PERSONALITY

Fırat ÜNSAL[1]

Yunus HASTUNÇ[2]

Abstract

In the globalizing world, it has become almost a necessity for nations to learn and teach a foreign language, which has become a common language apart from their mother tongue. The rapid and unavoidable changes in science and technology have made learning a foreign language important in our country as well as in other developed countries. In the process of learning a foreign language, both personality traits and motivation are two main factors that have great importance in the success of learners. All learners learn and are motivated differently. From this point of view, in this study, the role of intrinsic and extrinsic motivation in foreign language learning, the relationship between students' personality traits and foreign language learning, and finally, studies to increase the motivation of learners in foreign language learning will be discussed. As a result, individuals learning a foreign language differ from each other in various dimensions. Some of these dimensions are related to personality, motivation, learning style, ability, and age. The purpose of this article is to highlight and summarize the relationship between personality traits, motivation, and foreign language learning.

Keywords: Personality traits, Motivation, Foreign language

YABANCI DİL ÖĞRENİMİ SÜREÇLERİNDE MOTİVASYON VE KİŞİLİK

Özet

Küreselleşen dünyada milletlerin ana dilleri dışında, ortak bil dil haline gelen yabancı bir dili öğrenmeleri ve öğretmeleri, neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı ve önlenemez değişimler yabancı dil öğrenmeyi diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de önemli hale getirmiştir. Yabancı dil öğrenme süreçlerinde hem kişilik özellikleri hem de motivasyon, öğrenenlerin başarısında büyük öneme sahip iki temel faktördür. Tüm öğrenenler farklı şekilde öğrenir ve farklı şekilde motive olur. Buradan hareketle yapılan bu çalışmada, yabancı dil öğreniminde içsel ve dışsal motivasyonun rolü, öğrencilerin kişilik özellikleri ile yabancı dil öğrenme arasındaki ilişki ve son olarak yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin motivasyonunu artırmak için yapılan çalışmalar ele alınacaktır. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenen bireyler birbirinden çeşitli boyutlarda farklılık göstermektedir. Bu boyutlardan bazıları kişilik, motivasyon, öğrenme stili, yetenek ve yaş ile ilgilidir. Bu makalenin amacı, kişilik özellikleri, motivasyon ve yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi vurgulamak ve özetlemektir.

Anahtar Kelimeler: Kişilik özellikleri, Motivasyon, Yabancı dil

[1] Dr., Van Milli Eğitim Müdürlüğü, e: posta: brukani@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9561-554X
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, e: posta: yhastunc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2403-6350

INTRODUCTION

Learning a foreign language, which is one of the most important parameters of the modern world, is considered very important for the well-being of individuals and society, as well as for social and economic development. The benefits of learning a foreign language are gaining more importance day by day in the wake of globalization. Learning a foreign language is an important tool that opens doors to art, music, dance, fashion, cuisine, film, philosophy, and science, as well as prestige, easy access to job opportunities, educational opportunities at foreign universities, and freedom to travel (Latimer, n.d.)

In countries where foreign language learning and teaching are based on the assumption that every individual can learn at the same speed and in the same way using the same learning techniques, success in learning a foreign language declines in parallel with these false practices. Studies have shown that interest, attitude, personality traits, empathy, and motivation influence success in learning a foreign language. According to Richards (1985), motivation is a factor that affects a person's desire to achieve something. Personality is another important factor that influences success and failure in the foreign language learning process, according to Wakamoto (2000).

Learners who desire to learn are more likely to succeed than those who do not, and also have a personality. However, among them, personality and motivation stand out as two important factors. Personality traits and motivation, which are known to influence learners' success, especially in foreign language teaching, are among the factors that linguists and educators focus on and which have a direct impact on foreign language learning. Some factors affecting second language learning are shown in Figure 1.

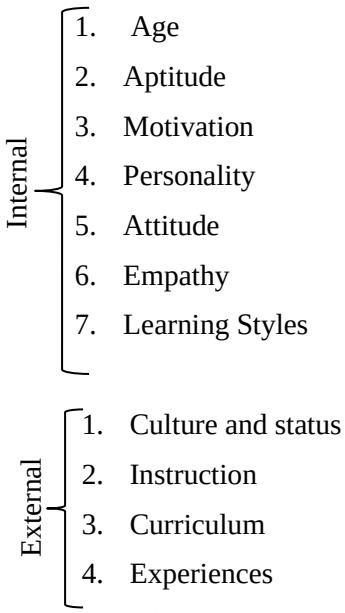


Figure 1. Factors Affecting Foreign Language Learning. (Ellis, 1985)

Factors affect learning; it covers personal, social, and attitudinal domains. These characteristics include a range of variables such as gender, age, previous and current educational

experiences, language proficiency levels, use of technology in education, and motivation to learn. Considering that students exhibit different approaches according to their different individual characteristics when learning a second language (Cotterall, 1999),

Some researchers have examined the factors affecting the foreign language's ability to achieve success in a foreign language and have divided these factors into internal and external factors (Ellis, 1997; Gonzales, 2001). According to Gonzales (2001), internal factors are students' biological, physical, psychological, cognitive, and social characteristics; external factors are socioeconomic and socio-cultural characteristics such as school and family, parent's education level, profession, family structure, and language used at home. On the other hand, Ellis (1985) states that the internal factors are the linguistic and non-linguistic experiences that the individual has had so far, the person's mental readiness and willingness to learn a foreign language, and the absence of a physical barrier to language learning. All kinds of external effects that affect, direct, and evaluate the behaviour of the individual are also included in external factors. It can be said that the effect of internal and external factors on the way to success in the foreign language learning and teaching process is too high to be ignored.

Aim of the Study

The study aims to explain foreign language learning in terms of personality traits and motivational concepts. First, the relationship between a foreign language and personality traits is discussed, then the relationship between a foreign language and motivation is discussed. Finally, the factors that constitute personality are discussed in the context of the relevant literature.

METHODOLOGY

A review article describes the current state of knowledge on a particular topic. Rather than providing new information or analysis, a review article reviews and summarizes previously published findings. A literature review examines books, academic papers, and other sources on a particular topic, area of study, or theory and provides a description, summary, and critical evaluation of these works in the context of the research problem being studied. Literature reviews are designed to give readers an overview of the sources you have used in studying a particular topic and to show them how your research fits into a broader field of study (Fink, 2014).

LITERATURE REVIEW

Personality

The concept of personality is a phenomenon that has been frequently studied for a long time. Since personality is individual and its specificity is universal, the concept of personality continues to be the subject of research (Çiçek & Aslan, 2020). Personality is the set of attitudes and behaviors that each person exhibits in different ways. There are as many different personalities as there are people in life. No two people are alike in personality. Just as everyone's fingerprints are different, so are their personalities. There are many subsets of personality. There is no single definition. Also, personality is a clue to how people react in different situations. These situations differ from person to person (Özok, 2018). Furthermore, each individual uniquely learns a foreign language based on his or her personality.

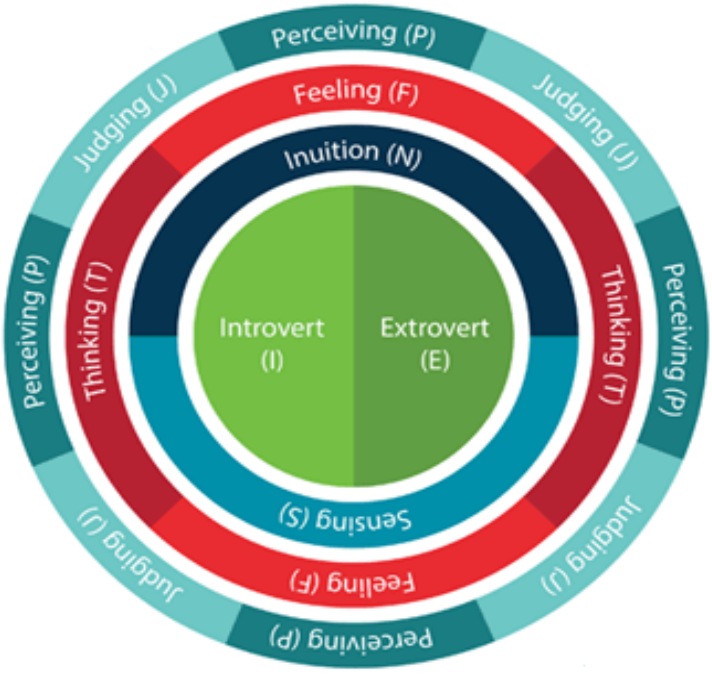


Figure 2. Myers Briggs Personality Types. (Adapted from Myers, 1995)

Figure 2 indicates a chart with Myers Briggs personality types: extraversion and introversion, sensing and intuition, thinking and feeling, and perceiving and judging. Personality is often defined as something completely random and personal. It is shaped by being influenced by environmental factors, relationships, and beliefs. However, according to theories examining personality types, there are certain factors in the process of people's perception and judgment of outsiders. These personality factors consist of 16 different types and 4 different personality traits.

These are respectively; the inspector, the crafter, the protector, the artist, the advocate, the mediator, the architect, the thinker, the persuader, the director, the performer, the caregiver, the champion, the giver, the debater, and the commander.

According to the Myers-Briggs (1962) personality type classification, each of the 16 personality types consists of different combinations of the 4 subcategories of personality. The character traits that make up these four sub-categories consist of four different bipolar dimensions: extraverted–introverted, sensory–intuitive, intellectual–emotional, and judgmental–perceptual.

Personality is a key factor in explaining individual differences in the foreign language learning process. For this reason, several variables, such as anxiety, risk-taking, tolerance, empathy, self-esteem, extroversion, and introversion, which are personality traits, have been studied with foreign language acquisition (Ellis, 1994). However, the most prominent trait in the foreign language learning process is extroversion.

Extroversion is considered to be a factor that positively affects the development of interpersonal skills, as extroverted learners are generally more likely to interact with other foreign language learners. Introverted learners, however, may find themselves in advantageous situations because they find it easier to acquire basic foreign language knowledge in grammar and writing and thus develop higher cognitive academic language skills (Carrell et al., 1996).

However, some studies have shown that extroverted students do indeed have an advantage when it comes to "using a foreign language as a language of communication" (Strong, 1983), and according to the results of similar studies, extroverted students have better personality scores than other personality types in 6 out of 8 studies showing that they have learned a foreign language. Dewaele and Furnham (1999) examined about thirty studies on the relationship between personality and foreign language learning and concluded that "extroverts are generally more proficient than introverts in both their native language and foreign language".

The five-factor personality traits can be summarized as follows:

Responsibility. Tendency to be self-disciplined, responsible, and success-oriented; planned rather than spontaneous.

Openness to Experience. The art of openness is appreciation, feeling, adventure, unusual ideas, daydreaming, curiosity, and diverse experiences.

Agreeableness. This personality trait represents humility, compassion, altruism, compassion, and honesty. Acceptable people are kind and helpful and generally tend to see the best in people. They value good relationships with others.

Emotional stability. A tendency to easily feel unpleasant emotions such as anger, anxiety, depression, or irritability; sometimes called emotional instability.

Extraversion. A tendency to seek energy, positive emotions, and the partnership and encouragement of others.

Introversion. people who draw their energy from their inner world are called an introvert. These people place more emphasis on their spiritual selves and prefer to focus on mental energy rather than physical energy (Roccas et al., 2002).

As a result, personality has been defined as a set of traits that characterize a person. This concept is difficult to define and measure due to its complex nature (Khasinah, 2014). Research on personality traits suggests that students affect not only their cognitive abilities but also their emotional state, which in turn affects the way they acquire a language. Some personality traits are considered beneficial and others detrimental to second language learning Bailey & Krashen, 1974). The most important personality traits for learning a foreign language are introversion and extroversion, self-esteem, risk-taking, anxiety, and empathy.

The Psychology of Personality Formation

It is very difficult to determine the factors that influence the formation of personality. An old debate in personality research is whether a person's personality is the result of heredity or interaction with the environment. However, it is generally believed that personality is an interaction or the result of both hereditary and environmental factors (Robbins & Judge, 2011). Some studies have shown that inherited factors are more important than environmental factors in the formation of personality. The heredity approach states that a person's personality lies in the molecular structure of the genes in the chromosomes (Robbins & Judge, 2011). Personality is composed of many variables, the number, and importance of which vary depending on the theorist. Nevertheless, scholars interested in personality theory assume some commonalities. The most important of these are biological structure, the physiology of the individual, group membership, role behaviour, and social status.

Şimşek et al., 2003, list the factors that determine personality as follows:

- Biological factors.
- Hereditary Factors.
- Physical Structure
- Environmental Factors.
- Family Factor
- Cultural Factors.
- Other Factors.
- Birth order

Language and Personality

Although they have similar learning mechanisms from birth, it is an inevitable fact that individual characteristics have an important place among the reasons why some people learn languages faster and easier than others. In addition, different characteristics of foreign language learners, such as age, attitude towards language, and interest, are factors that affect the language learning process. Each individual differs in terms of past experiences, psychological and biological structure, and living conditions to which he or she is exposed, and these differences can positively or negatively affect foreign language acquisition and success in education (Memduhoğlu & Kozikoğlu, 2005).

Personality traits are unique not only in foreign language teaching but also in social, psychological, and cognitive contexts. When a student is learning a language, character as an internal element and the dimensions of the educational process as an external element are important in terms of their needs and goals.

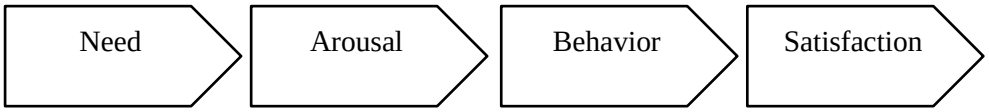


Figure 3. Dimensions of the Educational Process

Motivation

One of the most important aspects of learning a second language is motivation. Motivation, according to Richards (1985), is a factor that influences a person's desire to achieve. Learners who have the desire to learn something are more likely to succeed than those who don't. Gardner and Lambert (1972) studied the function of attitudes and motivation in SLA and defined motivation as "the learner's overall goal or direction" and attitude as "the learner's persistence in striving toward a goal" (Ellis 1985; Patsy Lightbown et. al., 2000). They distinguish between two forms of motivation:

Integrative motivation. A learner learns a language because he/she is interested in the people and culture of the target language or because he/she wants to communicate with people from other cultures who speak that language.

Instrumental motivation. The goals a learner has in learning a second language are functional and useful, e.g., to get a better job, to pass exams, to be able to read foreign newspapers, etc.

Motivation, one of the fundamental concepts of developmental and learning psychology, like many other psychological concepts, is difficult to define. Therefore, it is difficult to assign the Turkish term precisely. When we examine the origin of the word, we find that the concept of motivation is derived from the word's "motive" in English and "movere" in Latin (Ilgar, 2000). In Turkish, on the other hand, the word "motive" is generally used in response to this word, or the word "motivation" is used without any translation.

As mentioned earlier, motivation is a difficult concept to define. If we try to define the concept of motivation starting from its Turkish equivalent, we first encounter the expression "the activated". But this statement only gives one aspect of motivation, because motivation also has the aspect of "continuing the movement". From these two expressions, we may define motivation in the most general sense as follows: Motivation is the force that enables an individual to initiate a behaviour to achieve a goal and to continue that behaviour until the goal is achieved. As can be seen from this definition, motivation has three aspects: the initiation of the behaviour, the maintenance of the behaviour, and the achievement of the goal. Here, the direction of goal attainment should not be misunderstood. The achievement of a goal does not mean that the motive has disappeared. After the individual achieves the goal, that motive can be reactivated and direct the individual to perform the behaviour. For example, a hungry child begins his eating behaviour by going to the kitchen with a hunger instinct, and by filling his stomach, he satisfies his hunger, i.e., he achieves the goal.

However, the hunger instinct will reappear after a while. Here we see that this process has a cyclical character. When we examine this cyclicality, we come across a process that consists

of different stages. We refer to this process as motivation, which activates the individual and enables him to achieve the goal. We can explain this process using the following figure (Ilgar, 2000).

Language and motivation. According to Dörnyei (2005), motivation is the driving force required to begin and continue the language learning process. When the learner is motivated, he is more likely to acquire knowledge or start and complete an activity. Generally, it can be stated that motivation affects the student's participation in class, attitude toward class, and academic success.

A person may be motivated or unmotivated for many reasons. For example, reasons such as getting a better job or better educational opportunities, traveling, successfully passing an exam, and learning about other cultures all argue for high motivation in foreign language learning. Conversely, if one is not interested in the subject, does not receive enough support from family and teachers, or has learning difficulties, motivation decreases.

Learner motivation and personality, which have been of great interest to foreign language professionals in recent decades, are widely recognized as one of the individual differences that may play an important role in language learning success (Gardner, 2006). They introduce the concept of the social-psychological process, which states that motivation is related to social and psychological factors in the individual's environment. According to Gardner and Lambert's research, there are two types of motivation: integrative and instrumental. While integrative motivation reflects the individual's desire to communicate with people from other cultures, instrumental motivation refers to a specific goal to be achieved in the language learning process. As a result of these studies, Gardner (2006) stated that motivation is a central issue in the language learning process. According to him, motivation not only reflects the achievement of a goal; at the same time, the efforts made, the desires emanating from the person, and the attitudes shown are also part of the motivation.

Without motivation and a positive attitude, it is very difficult to have a successful learning process. The answers to the question of why people learn a foreign language naturally vary from person to person. Moreover, Trigos-Gilbert (1999) declines that, most people today need to speak a new language for personal and professional reasons. These purposes are:

- Better employment opportunities;

- A higher salary expectation;

- Higher opportunities for career advancement;

- She defines it as a better understanding of another's culture.

On the other hand, Thanasoulas (2002) states that learners have an innate curiosity to explore the world, so they are likely to have spontaneous learning experiences. In reality, however, this "curiosity" is overridden by inexorable factors such as compulsory schooling, curriculum content, and grades—and, most importantly, by the differences between the programs they are offered at school and their real-life counterparts.

All in all, according to Ellis (1985), learners' motivation and needs have always been at the heart of theories of foreign language acquisition, and Savignon (1976) argues that motivation is the most important factor in foreign language acquisition. Linguists have identified different types of motivation. However, Brown and Ellis (1985) defined three types of motivation. These

- General motivation consists of a general orientation towards a language learning goal.
- Situational motivation is the general motivational orientation of the person towards his environment.
- Task-oriented motivation is the motivation to accomplish specific learning tasks. Consequently, motivation plays a major role in language learning or retention. Success in learning or retaining a language largely depends on the motivation of the learners (Kasap, 2015).

CONCLUSION

Consequently, the learner's personality traits (extraversion or introversion) and language motivation are factors that influence the process of foreign language learning. From this point of view, it can be said that individual differences and motivation are two important factors in foreign language learning. Learning how to learn and exploring one's learning style can lead to an increase in achievement motivation and language learning. Teaching that does not take into account learners' characteristics and motivation for the language they are learning may not be effective and may even discourage them from learning a language.

Learners' attitudes towards the language they are learning, their personality traits, and their empathic tendencies towards the language affect the outcomes of language acquisition, learning, and teaching. Personality traits are important not only in foreign language learning but also in social, psychological, and cognitive aspects. Furthermore, it is critical to consider cultural factors when understanding a person's personality and teaching a foreign language (Tanhan & Demir, 2007). We can state that all of the characteristics of the individual are among the important factors affecting the language learning process. (Çekiç, 2016).

Being a good language learner does not mean learning languages easily and quickly, but having the ability to continue continuously and determinedly despite difficulties, to overcome disappointments, and to be willing to make many trials and errors before succeeding (Naiman et al., 1978). Every student in today's language classroom has their unique personality; how to inspire kids in learning a second language to match individual students' learning requirements is critical for instructors and educators. In short, personality traits and motivation can never occur exactly the same way in any two individuals (Allport, 1937). Therefore, motivation, personality traits and foreign language learning have been briefly discussed in this paper.

All in all, there is a clear need for as much research as feasible in this sector to contribute to our existing understanding of the elements influencing second language learning. The findings of research can impact teaching techniques and improve the quality of assistance provided to youngsters as they strive to acquire a second language.

REFERENCES

Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation.* Holt.

Bailey, N. & Krashen, S. (1974). Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?. *Language learning* 21: 235-243.

Çekiç, H. (2016). İkinci dil öğrenmede bireysel farklılıklar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1507/18273

Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper***.** Fourth edition. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014.

Carrell, P. L., & Anderson, N. J. (1994). Styles and strategies in second language acquisition. *Paper presented at the TESOL Convention*, Baltimore, MD.

Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? system, 27, 493-513.

Çiçek, İ., & Aslan, A. E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 137-147. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/55551/636901

Dewaele, J.-M., & Furnham, A. (1999). *Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research*. Language Learning, 19(3), 509-544.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis**,** R. **(**1994**).** *A theory of instructed second language acquisition*. In N.Ellis(Ed.), Implicit and explicit learning of languages. Academic Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Boston, MA: Newbury House Publisher.

Gardner, R. C. (2006). *Motivation and attitudes in second language learning*. 10.1016/B0-08-044854-2/00625-8.

Gonzales, V. (2001). *The role of socioeconomic and sociocultural factors in language-minority children's development an ecological research view*. The College Board.

Ilgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul, Beta Yayınları

Khasinah, S. (2014). Factors influencing second language acquisition. *Englisia Journal*, 1(2). https://doi.org/10.22373/ej.v1i2.187

Kasap, S., (2016). The role of attitude and motivation in the first language attrition. *TURAN-SAM*, vol.8, no.30, 7-21.

Latimer, R. (n.d.). *25 Reasons to study foreign languages*. College of Liberal Arts at Auburn University. Retrieved December 8, 2021, from https://cla.auburn.edu/world-languages/future-students/25-reasons-to-study-foreign-languages/.

Lightbown, P., & Spada, N. (2002). *How language is learned*. Oxford: Oxford University Press.

Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ., (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , vol.24, 184-202.

Myers, I. B. (1962). *The Myers-Briggs type ındicator: Manual* (1962). Consulting Psychologists Press. https://doi.org/10.1037/14404-000

Myers, I. B., & Myers, P. B. (1995). *Gifts differing: Understanding personality type*. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner* (Research in Education Series No. 7). Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

Özok, H. İ., & Tanhan, F. (2018). Kültüre Duyarlı Hazırlanan Stres Azaltma Programında Bilinçli Farkındalık Unsurları ve Türk Kültüründeki Karşılıkları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research* (JSHSR), vol.5, no.30, 4469-4480.

Richards, J., Platt. J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. England: Longman.

Robbins, S. P., & A. J., Timothy. (2011). *Organizational behavior*. Fourteenth Edition. Pearson education. New Jersey 07458. 77-89.

Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28**,** 789- 801.

Savignon, S. (1976). On the other side of the desk: A look at teacher attitudes and motivation in second-language learning. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 32**,** 295-302.

Tanhan, F., & Demir, İ. H. (2017). Okul Psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ejer Congress 2017* (pp.1552-1553). Denizli, Turkey

Thanasoulas, D. (2002). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *TESL Journal* 8, 11.

Trigos-Gilbert, M. L. (1999). *Concept of Foreign Languages*, http://goinside.com/ 99/2/concepts.html.

Wakamoto, N. (2000). Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*,38, 71-81.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGISI[1]

İrem PAMUKOĞLU[2]

Kamile GÜLÜM[3]

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik algılarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf, not ortalaması, lise türü, anne-baba eğitim durumu vb.) açısından incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise 2019-2020 öğretim yılı, güz döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğretim gören toplam 208 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde olup, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 21.0 programı ile bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (anova) ve LSD post hoc testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının her bir alt boyuttaki ve toplamdaki öz yeterlilik algılarının "oldukça yeterli" olduğu belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler ile öğretmen adaylarının öz yeterlilik algı düzeyleri arasında sınıf ve öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet, not ortalaması, öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili kişi, mezun olduğu lise türü, ailenin aylık geliri, büyüdüğü yer ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlilik algılarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öz Yeterlilik Algısı, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen Adayı, Öğretmenlik Mesleği, Eğitim.

SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES TOWARDS PROFESSION

Abstract

The aim of this study is to examine Social Studies teacher candidates' self-efficacy perceptions towards the teaching profession in terms of some variables (gender, grade, grade point average, type of high school, educational status of parents, etc.). Social Studies teacher candidates constitute the universe of the study. The sample is comprised of a total of 208 teacher candidates studying in the first, second, third and fourth grades of Balıkesir University Necatibey Faculty of Education, Social Studies Teaching Department in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The research is in the descriptive model and the questionnaire developed by the researcher was used as the data collection tool. In the analysis of the data, independent groups t test with the SPSS 21.0 program, one-way analysis of variance (ANOVA) and LSD post hoc test were used.

[1] Bu çalışma Yüksek lisans tezinden üretilmiştir

[2] Yüksek lisans öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD,
e-posta: irempamukoglu10@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6323-0477

[3] Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, eposta: kgulum@balikesir.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-5564-0783

As a result of the research, it was determined that the self-efficacy perceptions of the teacher candidates in each sub-dimension and total are “quite sufficient”. A significant difference was found between the independent variables and the self-efficacy perception levels of the teacher candidates in terms of the most effective variables in choosing the classroom and teaching profession. There was no significant difference in terms of gender, grade point average, the person who was effective in choosing the teaching profession, the type of high school he/she graduated from, the monthly income of the family, the place where he / she grew up, and the education level of the parents. As a result of the research, suggestions were made for the development of professional self-efficacy perceptions of teacher candidates.

Keywords: Self-Efficacy Perception, Social Studies Education, Teacher Candidate, Teaching Profession, Education.

GİRİŞ

Meslek, kişinin yaşamını devam ettirebilmek ve maddi kazanç sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği devamlı iş ya da uğraş demektir. Öğretmenlik mesleği de öğretmenin yaşamını devam ettirebilmek ve maddi kazanç sağlamak amacıyla yerine getirdiği devamlı öğretme işi ya da devamlı öğretme görevidir. Öğretmenlik yüksek öğrenim diploması gerektiren, özel alan eğitimini ve pedagojik formasyonu esas alan bir uzmanlık alanıdır (Terzi, 2010).

Eğitim sisteminin başlıca unsurları; öğrenci ve öğretmen, eğitimde kullanılan programlar, idareciler, eğitim alanında uzman kişiler, yararlanılan teknolojik araçlar, mali ve fiziki kaynaklardır. Bunlar arasında esas unsur öğretmendir. Yapılan eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenin sahip olduğu özelliklere bağlıdır. Bu sebeple eğitim sisteminde görev yapacak öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce ve meslek hayatlarına devam ederken nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini devamlı olarak geliştirmesi, eğitim faaliyetlerinin kalitesi açısından önemlidir (Şişman, 2008).

Etkili öğretmenlik etkili öğrenme, etkili öğretim, etkili planlama, başarılı sınıf düzeni ve yönetimi olmak üzere dört önemli konuyu içinde bulundurur ve bu dört konu da birbirleriyle ilişkilidir. Etkili öğretim ise okul, program, öğretmen, personel, teknoloji gibi unsurların bir araya getirilmesi ile gerçekleştirilir. Bu unsurlar birbirlerine bağlıdır ve eksikliklerin olması bu etkililiğe zarar verecektir. Öğretmenlik mesleğinde kişisel ve mesleki etkenler vardır. Kişisel özellikler arasında öğretmenin olumlu kişilik özellikleri yer alırken, mesleki özellikleri arasında daha çok öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri yer almaktadır (Gündoğdu ve Silman, 2007).

Eğitim alanında yapılacak her türlü değişimin bizzat uygulayıcısı öğretmenlerin olması nedeni ile eğitimin kalitesinde en önemli rolü de öğretmenler oynamaktadır. Öğretmenlik mesleği, yüksek seviyede yeterliklerin olması beklenen bir meslek olarak görülmektedir. Bu da öğretmenlerin kendilerini devamlı olarak geliştirmelerini gerektirmektedir. Öğretmenler; pozitif bir eğitim ortamı meydana getirmeli, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler için çeşitli öğretim yolları kullanmalı, yaratıcı ve analitik düşünmeyi geliştirecek etkinlikler yaptırmalı, öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıma ve geliştirmelerinde onlara rehberlik etmelidir. Bunun yanında iletişime açık ve bu konuda yeterlilik göstermeli, eğitim ve öğretimi etkili olacak şekilde

tasarlayabilmeli, entelektüel bilgiyle beraber öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerileri de kendisinde bulundurması gereklidir (MEB, 2017).

Yeterlik, bir işi ve o işin beraberinde getirdiği yükümlülükleri yerine getirebilmek amacıyla ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetenekleri belirtir. Kavram olarak yeterlik öğretmen yönünden ele alındığında, öğretmenlik mesleğinde gerekli olan görev ve yükümlülükleri gerçekleştirebilmek için olması gereken bilgi, beceri, tutum ve anlayışı ifade eder (Derman, 2007). MEB (2017) öğretmen yeterliğini, öğretmenlerin mesleklerini etkin ve verimli olarak gerçekleştirebilmeleri için kendilerinde mevcut olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade etmiştir.

Genel olarak üç başlıkta toplanan öğretmen yeterlikleri; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültürdür. Bu yeterlikler genel olarak şu şekilde ifade edilebilir (Şişman, 2008; Terzi, 2010):

Alan Bilgisi: Herhangi bir öğretmen yetiştirme programından mezun olan öğretmenin sahip olduğu yeterliktir.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin, bildiklerini ne şekilde öğretebileceğini ve öğrenciler açısından onların ne şekilde öğrenebileceğini de bilmesidir.

Genel Kültür: Öğretmenlerde, alan bilgisi ile mesleki bilgi ve becerilerin yanında geniş bir bakış açısının ve genel kültürün de bulunmasıdır.

Eğitimde planlanan hedefleri gerçekleştirebilmek öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Ülkemizde öğretmenlerde bulunması gereken özellikler ile yeterliklerin saptanması işini Milli Eğitim Bakanlığı yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen özelliklerinin ve yeterliklerinin saptanması görevini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne aktarmıştır.

Bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterliliğini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Çünkü topluma faydalı, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirilmesi amacıyla ilk okul Hayat Bilgisi dersi; sonrasında da Sosyal Bilgiler dersi MEB programına yerleştirilmiştir. Bu dersler ile öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı; laik, demokratik, çağdaş değerleri içselleştiren ve koruyan kişiler olmaları amacıyla ilk temel bilgiler aktarılır. Bu nedenle bu dersleri verecek öğretmenlerin öz yeterlilik algısı yüksek olması istenen bir durumdur.

Bu konuda pek çok çalışma yapılmış olmakla bu çalışmadaki değişkenlerin farklılığı çalışmanın, ölçeğinin özel olarak geliştirilmesi ve ölçeğin güvenirlik kat sayısının 0.92 olması çalışmanın önemini arttırmaktadır.

ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla sosyal bilimlerde oldukça yaygın kullanımı olan tarama araştırması yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması yöntemi, var olan durumu hiçbir değişiklik yapmadan tasvir etmeyi esas alır (Karasar, 1998). Tarama araştırması; kalabalık grupları içine alan, çalışma evreninden seçilen bir örneklem grubu ile gerçekleştirilen araştırmalardır (Bal, 2001).

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri farklı boyutlar (cinsiyet, not ortalaması, mezun olunan lise türü vb.) açısından incelenmiştir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından geliştirilen 33 soruluk ölçek uygulanmıştır.

Çalışmanın Evreni ve Örneklem

Çalışmanın evrenini; Türkiye'deki bütün üniversitelerin, eğitim fakülteleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri meydana getirmektedir. Araştırmanın örneklemini ise; 2019-2020 öğretim yılı, güz döneminde, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, tüm sınıf kademelerinde eğitim alan, 208 Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencisi meydana getirmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, iki bölümden oluşan ve geliştirilen ölçek formundan yararlanılmıştır. Veri toplama aracının birinci kısmında katılımcıların öğretim gördüğü sınıf, cinsiyet, lisedeki not ortalaması, şu anki okuldaki genel akademik not ortalaması, öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili kişi, öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili olan durum, mezun olduğu lise türü, aile gelir düzeyi, büyüdüğü yer, anne ve baba eğitim seviyesi bilgilerinden meydana gelen sosyo-demografik bilgi formu bulunmaktadır.

Veri toplama aracının ikinci kısmında beşli likert tipinde "1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kararsızım, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum" şeklinde katılma puanları ile hesaplanan ve"öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri" boyutlarından oluşan, araştırmacının tasarladığı "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği" bulunmaktadır.

Ölçek ve ölçek alt boyutlarından yüksek puan alınması, öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu, düşük puan alınması ise öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,92; alt boyutları için 0,84/0,70 ve 0,86 olarak tespit edilmiştir. CronbachAlpha katsayısı iç tutarlılık hakkında bilgi verir ve güvenirlik kanıtı olarak özellikle eğitim ve psikoloji alanlarında oldukça sık kullanılır. Alpha değeri "0 ile 1" arasında değer alır ve yeterli seviyede olması için değerin en düşük 0,7 olması istenir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 21.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçek puanlarının normallik sınamasında çarpıklık (skewness) katsayılarından yararlanılmıştır. Verinin dağılımının normal dağılımdan uzaklaşarak sağa ya da sola doğru yamulan/çarpılan bir şekil alması çarpıklık olarak ifade edilir. Sürekli bir değişken ile ulaşılan puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 sınırları dahilinde bulunması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği biçiminde açıklanabilir (Büyüköztürk, 2011). Gerçekleştirilen normallik sınamasında ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden puanların cinsiyet açısından kıyaslanmasında bağımsız iki örneklem t testinden; öğretim gördüğü sınıf,

lisedeki not ortalaması, şu anki okuldaki genel akademik not ortalaması, öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili kişi, öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili olan durum, mezun olduğu lise türü, aile gelir düzeyi, büyüdüğü yer, anne ve baba öğretim düzeyi değişkenleri açısından kıyaslanmasında ANOVA testinden faydalanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık tespit edildiğinde, gruplardan hangileri arasında fark olduğunu saptamak için LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkinin analizinde korelasyon testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde güven aralığı %95 ($p<0,05$) olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin, öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algıları ile bu algıların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları analiz edilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Betimsel Bulgular

Tablo 1'de katılımcıların cinsiyetleri açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	132	63,5
	Erkek	76	36,5

Araştırmaya katılan 208 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılımcının %63,5'i kadın, %36,5'i erkektir. Bölümde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kadın oranının erkek oranından fazla olması dikkat çekmektedir.

Tablo 2'de katılımcıların okuduğu sınıf açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Okuduğu Sınıfa Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Sınıf	1. sınıf	51	24,5
	2. sınıf	42	20,2
	3. sınıf	56	26,9
	4. sınıf	59	28,4

Katılımcıların %24,5'i 1. sınıfta, %20,2'si 2. Sınıfta, %26,9'u 3. sınıfta, %28,4'ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların sınıflara göre dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te katılımcıların lise not ortalaması açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Lise Not Ortalamasına Göre Dağılımı

Demografik Değişken	**Gruplar**	**n**	**%**
Lise ortalaması	3 ve altı	34	16,3
	3,01-3,50	75	36,1
	3,51-4,00	99	47,6

Katılımcıların %16,3'ünün lise not ortalaması 3 ve altı, %36,1'inin 3,01-3,50 arası, %47,6'sının 3,51-4,00 arasındadır. Bölümde öğrenim gören katılımcıların lise başarı ortalamalarının yüksek olması anlamlıdır.

Tablo 4'te katılımcıların üniversite genel akademik ortalamaları açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Üniversite Genel Akademik Ortalamasına Göre Dağılımı

Demografik Değişken	**Gruplar**	**n**	**%**
Üniversite genel akademik ortalama	2,00-2,5	42	20,2
	2,51-3,00	92	44,2
	3,01-3,50	56	26,9
	3,51-4,00	18	8,7

Katılımcıların %20,2'sinin üniversite genel akademik ortalaması 2,00-2,50 arası, %44,2'sinin 2,51-3,00 arası, %26,97unun 3,01-3,50 arası, %8,7'sinin 3,51-4,00 arasındadır. Katılımcıların üniversite genel akademik ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili olan kişiler açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçmesinde Etkili Olan Kişilere Göre Dağılımı

Demografik Değişken	**Gruplar**	**n**	**%**
Öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili kişi	Aile	24	11,5
	Arkadaşlar	6	2,9
	Akrabalar	6	2,9
	Kendi isteği	148	71,2
	Diğer	24	11,5

Katılımcıların %11,5'inin öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili çevre aile, %2,9'unun arkadaşlar, %2,9'unun akrabalar, %11,5'inin öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili çevre diğer kişiler olup katılımcıların %71,2'si öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile tercih etmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini kendilerinin tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 6'da katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili olan durumlar açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçmesinde Etkili Olan Durumlara Göre Dağılımı

Demografik Değişken	**Gruplar**	**n**	**%**
Öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili durum	Aile	15	7,2
	Puanın bölüme uygunluğu	83	39,9
	Bilinçli/mesleğe ilgi	95	45,7
	Diğer	15	7,2

Katılımcıların %7,2'sinin öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili durum aile isteği, %39,9'unun puanının bu bölüme uygun olması, %7,2'sinin öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili durum diğer durumlar olup katılımcıların %45,7'si bilinçli olarak, öğretmenlik mesleğine ilgi duyması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih etmiştir. Bölümde mesleği bilinçli olarak seçenlerin oranı yüksektir.

Tablo 7'de katılımcıların mezun olduğu lise türü açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Mezun Olduğu Lise türüne Göre Dağılımı

Demografik Değişken	**Gruplar**	**n**	**%**
Mezun olduğu lise türü	Anadolu lisesi	144	69,2
	Anadolu öğretmen lisesi	12	5,8
	Meslek lisesi	27	13,0
	Diğer	25	12,0

Katılımcıların %69,2'si Anadolu lisesi, %5,8'i Anadolu öğretmen lisesi, %13'ü meslek lisesi, %12'si diğer lise mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Anadolu Lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de katılımcıların ailesinin aylık geliri açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Ailesinin Aylık Gelirine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	**Gruplar**	**n**	**%**
Ailenin aylık geliri	2000TL ve altı	59	28,4
	2001-3000TL	84	40,4
	3001-4000TL	35	16,8
	4001TL ve üstü	30	14,4

Katılımcıların %28,4'ünün ailesinin aylık geliri 2000TL ve altı, %40,4'ünün 2001-3000TL, %16,8'inin 3001-4000TL, %14,4'ünün 4001TL ve üstüdür. Bölümde çoğunluğun alt-orta gelir grubu olması dikkat çeker.

Tablo 9'da katılımcıların büyüdüğü yer açısından frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Büyüdüğü Yere Göre Dağılımı

Demografik Değişken	**Gruplar**	**n**	**%**
Büyüdüğü yer	Büyükşehir	71	34,1
	İl	34	16,3
	İlçe	65	31,3
	Kasaba/köy	38	18,3

Katılımcıların %34,1'i büyükşehirde, %16,3'ü ilde, %31,3'ü ilçede, %18,3'ü köy/kasabada büyümüştür.

Tablo 10'da katılımcıların annelerinin öğrenim düzeylerinin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Anne Öğrenim Düzeylerinin Dağılımı

Demografik Değişken	**Gruplar**	**n**	**%**
Anne öğrenim düzeyi	Okur-yazar değil	22	10,6
	İlköğretim	121	58,2
	Lise	55	26,4
	Üniversite	10	4,8

Katılımcıların %10,6'sının annesi okur-yazar değil, %58,2'sinin anne öğrenim düzeyi ilköğretim, %26,4'ünün lise, %4,8'inin anne öğrenim düzeyi üniversitedir.

Tablo 11'de katılımcıların babalarının öğrenim düzeylerinin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Baba Öğrenim Düzeylerinin Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Baba öğrenim düzeyi	Okur-yazar değil	7	3,4
	İlköğretim	100	48,1
	Lise	75	36,1
	Üniversite	26	12,5

Katılımcıların %3,4'ünün babası okur-yazar değil, %48,1'inin baba öğrenim düzeyi ilköğretim, %36,1'inin lise, %12,5'inin baba öğrenim düzeyi üniversitedir. Anne-baba eğitim durumlarının yüksek oranda ilköğretim olduğu dikkat çeker.

Tablo 12'de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği ile alt boyut puanlarına ait betimsel istatistikler belirtilmiştir.

Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık
Öğrenci Katılımını Sağlama	208	2,25	5,00	4,16	0,49	0,78
Sınıf Yönetimi	208	2,67	5,00	4,19	0,56	-0,25
Öğrenim Stratejileri	208	2,68	5,00	3,81	0,47	-0,02
TOPLAM	208	2,70	5,00	4,05	0,45	0,11

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puan ortalaması 4,05±0,45 olarak saptanmış ve ölçekten alınabilecek en az (1) ve en fazla (5) puanlara göre çalışmaya katılım gösteren Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin öz yeterlik algısı "katılıyorum" aralığındadır (yüksek düzeyde). En fazla puana sahip öz yeterlik algı puanları sırasıyla sınıf yönetimi (4,19±0,56), öğrenci katılımını sağlama (4,16±0,49); en düşük öz yeterlik algısı öğretim stratejileri (3,81±0,47) "katılıyorum / yüksek düzeyde" olarak tespit edilmiştir.

4.2. **Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması**

Tablo 13'te ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırmasına dair bağımsız iki örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 13. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
	Kadın	132	4,20	0,46	1,54	0,126

Öğrenci Katılımını Sağlama	Erkek	76	4,09	0,54		
Sınıf Yönetimi	Kadın	132	4,20	0,56	0,52	0,604
	Erkek	76	4,16	0,58		
Öğrenim Stratejileri	Kadın	132	3,85	0,49	1,62	0,107
	Erkek	76	3,75	0,42		
Toplam	Kadın	132	4,08	0,45	1,33	0,186
	Erkek	76	4,00	0,45		

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) saptanmıştır.

Tablo 14'te ölçek ve alt boyut puanlarının öğretim gördüğü sınıf açısından kıyaslanmasına dair ANOVA testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 14. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Sınıf**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-1. sınıf	51	4,08	0,47	1,95	0,123	
	B-2. sınıf	42	4,31	0,50			
	C-3. sınıf	56	4,15	0,52			
	D-4. sınıf	59	4,13	0,45			
Sınıf Yönetimi	A-1. sınıf	51	4,13	0,54	1,92	0,128	
	B-2. sınıf	42	4,37	0,62			
	C-3. sınıf	56	4,16	0,55			
	D-4. sınıf	59	4,14	0,54			
Öğrenim Stratejileri	A-1. sınıf	51	3,79	0,35	4,70	**0,003**	**B>A,C,D**
	B-2. sınıf	42	4,03	0,53			
	C-3. sınıf	56	3,79	0,48			
	D-4. sınıf	59	3,70	0,45			
TOPLAM	A-1. sınıf	51	4,00	0,39	3,19	**0,025**	**B>A,C,D**
	B-2. sınıf	42	4,24	0,50			
	C-3. sınıf	56	4,03	0,47			

D-4. sınıf	59	3,99	0,41	

Öğrenci katılımını sağlama ile sınıf yönetimi öz yeterlik algı puanlarının öğrenim gördüğü sınıf açısından anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) belirlenmiştir.

Öğretim stratejileri alt boyut ($F=4,70$; $p<0,05$) ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ölçek puanlarının ($F=3,19$; $p<0,05$) öğrenim gördüğü sınıf açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için uygulanan LSD post hoc testi sonuçlarına göre 2. sınıfta öğrenim gören katılımcıların öğretim stratejileri öz yeterlik algısı ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanları, 1, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarına göre anlamlı seviyede daha yüksektir.

Tablo 15'te ölçek ve alt boyut puanlarının lise not ortalaması açısından kıyaslanmasına dair ANOVA testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 15. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Lise Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Lise Not Ortalaması**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-3 ve altı	34	4,13	0,50	0,08	0,920	
	B-3,01-3,50	75	4,17	0,52			
	C-3,51-4,00	99	4,15	0,47			
Sınıf Yönetimi	A-3 ve altı	34	4,33	0,46	1,37	0,255	
	B-3,01-3,50	75	4,15	0,59			
	C-3,51-4,00	99	4,17	0,57			
Öğrenim Stratejileri	A-3 ve altı	34	3,80	0,43	0,07	0,931	
	B-3,01-3,50	75	3,80	0,43			
	C-3,51-4,00	99	3,83	0,51			
TOPLAM	A-3 ve altı	34	4,09	0,40	0,14	0,871	
	B-3,01-3,50	75	4,04	0,46			

C-3,51-4,00	99	4,05	0,47

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının lise not ortalaması açısından anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) belirlenmiştir.

Tablo 16'da ölçek ve alt boyut puanlarının üniversite genel akademik ortalamasına göre karşılaştırmasına ait ANOVA testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 16. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Üniversite Genel Akademik Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Üniversite Genel Akademik Ortalama**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-2,00-2,50	42	4,08	0,51	0,70	0,554	
	B-2,51-3,00	92	4,15	0,48			
	C-3,01-3,50	56	4,22	0,52			
	D-3,51-4,00	18	4,13	0,44			
Sınıf Yönetimi	A-2,00-2,50	42	4,19	0,66	0,13	0,944	
	B-2,51-3,00	92	4,20	0,53			
	C-3,01-3,50	56	4,20	0,56			
	D-3,51-4,00	18	4,11	0,55			
Öğrenim Stratejileri	A-2,00-2,50	42	3,72	0,45	0,99	0,399	
	B-2,51-3,00	92	3,83	0,44			
	C-3,01-3,50	56	3,82	0,49			
	D-3,51-4,00	18	3,92	0,54			
TOPLAM	A-2,00-2,50	42	4,00	0,48	0,29	0,829	
	B-2,51-3,00	92	4,06	0,44			
	C-3,01-3,50	56	4,08	0,46			
	D-3,51-4,00	59	3,99	0,41			

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının üniversite genel akademik ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) belirlenmiştir.

Tablo 17'de ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili kişiye göre karşılaştırmasına ait ANOVA testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 17. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmesinde En Etkili Kişiye Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Öğretmenlik Mesleğini Seçmesinde En Etkili Kişi**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A- Aile	24	4,18	0,55	0,51	0,730	
	B- Arkadaşlar	6	4,29	0,43			
	C-Akrabalar	6	3,92	0,67			
	D- Kendisi	148	4,15	0,49			
	E- Diğer	24	4,18	0,39			
Sınıf Yönetimi	A- Aile	24	4,15	0,65	0,76	0,551	
	B- Arkadaşlar	6	4,28	0,49			
	C-Akrabalar	6	3,83	0,66			
	D- Kendisi	148	4,19	0,56			
	E- Diğer	24	4,26	0,50			
Öğrenim Stratejileri	A- Aile	24	3,80	0,46	0,99	0,411	
	B- Arkadaşlar	6	3,90	0,52			
	C-Akrabalar	6	3,49	0,46			
	D- Kendisi	148	3,84	0,47			
	E- Diğer	24	3,74	0,42			
TOPLAM	A- Aile	24	4,04	0,48	0,78	0,541	
	B- Arkadaşlar	6	4,16	0,46			
	C-Akrabalar	6	3,75	0,56			

	D- Kendisi	148	4,06	0,46			
	E- Diğer	24	4,06	0,37			

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili kişi açısından anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) belirlenmiştir.

Tablo 18'de ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili duruma göre karşılaştırmasına ait ANOVA testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 18. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmesinde En Etkili Duruma Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Öğretmenlik Mesleğini Seçmesinde En Etkili Durum**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-Aile	15	3,94	0,75	2,76	**0,043**	**D>A,B**
	B-Puanın bölüme uygunluğu	83	4,11	0,45			
	C-Bilinçli/mesleğe ilgi	95	4,19	0,48			
	D-Diğer	15	4,40	0,37			
Sınıf Yönetimi	A-Aile	15	3,98	0,80	2,78	**0,042**	**D>A,B**
	B-Puanın bölüme uygunluğu	83	4,13	0,52			
	C-Bilinçli/mesleğe ilgi	95	4,22	0,55			
	D-Diğer	15	4,51	0,47			
Öğrenim Stratejileri	A-Aile	15	3,56	0,39	3,00	**0,031**	**C,D>A**
	B-Puanın bölüme uygunluğu	83	3,76	0,37			
	C-Bilinçli/mesleğe ilgi	95	3,88	0,54			
	D-Diğer	15	3,96	0,43			

TOPLAM	A-Aile	15	3,83	0,60	3,46	**0,017**	**D>A,B**
	B-Puanın bölüme uygunluğu	83	4,00	0,38			**C>A**
	C-Bilinçli/mesleğe ilgi	95	4,10	0,48			
	D-Diğer	15	4,29	0,34			

Öğrenci katılımını sağlama (F=2,76; p<0,05), sınıf yönetimi (F=2,78; p<0,05), öğretim stratejileri (F=3,00; p<0,05) alt boyut puanları ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının (F=3,46; p<0,05) öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili durum açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Hangi gruplar arasında fark bulunduğunu tespit etmek için uygulanan LSD post hoc testi verilerine göre;

- Öğretmenlik mesleği seçiminde diğer nedenler etkili olan katılımcıların öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi öz yeterlik algı puanları, öğretmenlik mesleği seçiminde aile ve puanın bölüme uygunluğu etkili olan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Öğretmenlik mesleği seçiminde diğer nedenler ve bilinçli olarak mesleğe ilgisi etkili olan katılımcıların öğretim stratejileri öz yeterlik algı puanları, öğretmenlik mesleği seçiminde aile etkili olan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Öğretmenlik mesleği seçiminde diğer nedenler etkili olan katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanları, öğretmenlik mesleği seçiminde aile ve puanın bölüme uygunluğu etkili olan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlik mesleği seçiminde bilinçli olarak mesleğe ilgisi etkili olan katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanları, öğretmenlik mesleği seçiminde aile etkili olan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 19'da ölçek ve alt boyut puanlarının mezun olduğu lise türü açısından karşılaştırmasına ait ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Mezun Olduğu Lise Türü**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-Anadolu lisesi	144	4,17	0,42	2,96	**0,033**	**A,B>D**
	B-Anadolu öğretmen lisesi	12	4,42	0,42			
	C-Meslek lisesi	27	4,16	0,56			

	D-Diğer	25	3,94	0,70		
Sınıf Yönetimi	A-Anadolu lisesi	144	4,20	0,53	1,63	0,184
	B-Anadolu öğretmen lisesi	12	4,42	0,38		
	C-Meslek lisesi	27	4,20	0,64		
	D-Diğer	25	4,00	0,70		
Öğrenim Stratejileri	A-Anadolu lisesi	144	3,83	0,43	0,52	0,670
	B-Anadolu öğretmen lisesi	12	3,89	0,49		
	C-Meslek lisesi	27	3,81	0,66		
	D-Diğer	25	3,71	0,44		
TOPLAM	A-Anadolu lisesi	144	4,07	0,40	1,94	0,125
	B-Anadolu öğretmen lisesi	12	4,24	0,36		
	C-Meslek lisesi	27	4,06	0,59		
	D-Diğer	25	3,88	0,56		

Öğrenci katılımını sağlama öz yeterlik algı puanlarının mezun olunan lise türü açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=2,96$; $p<0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için uygulanan LSD post hoc testi verilerine göre Anadolu lisesi ile Anadolu öğretmen lisesi mezunu katılımcıların öğrenci katılımını sağlama öz yeterlik algı puanları, diğer lise mezunlarının puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Sınıf yönetimi, öğretim stratejileri öz yeterlik algı puanları ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının mezun olduğu lise türü açısından anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) belirlenmiştir.

Tablo 20'de ölçek ve alt boyut puanlarının ailenin aylık geliri açısından karşılaştırmasına dair ANOVA testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 20. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Ailenin Aylık Geliri**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-2000TL ve altı	59	4,12	0,47	0,96	0,414	
	B-2001-3000TL	84	4,12	0,50			
	C-3001-4000TL	35	4,19	0,41			

	D-4001TL ve üstü	30	4,28	0,57		
Sınıf Yönetimi	A-2000TL ve altı	59	4,16	0,53	0,67	0,569
	B-2001-3000TL	84	4,16	0,57		
	C-3001-4000TL	35	4,19	0,49		
	D-4001TL ve üstü	30	4,32	0,68		
Öğrenim Stratejileri	A-2000TL ve altı	59	3,77	0,45	0,92	0,430
	B-2001-3000TL	84	3,78	0,44		
	C-3001-4000TL	35	3,89	0,45		
	D-4001TL ve üstü	30	3,90	0,60		
TOPLAM	A-2000TL ve altı	59	4,02	0,41	0,97	0,410
	B-2001-3000TL	84	4,02	0,45		
	C-3001-4000TL	35	4,09	0,39		
	D-4001TL ve üstü	30	4,17	0,58		

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının ailenin aylık geliri açısından anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) belirlenmiştir.

Tablo 21'de ölçek ve alt boyut puanlarının büyüdüğü yer açısından karşılaştırmasına ait ANOVA testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 21. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Büyüdüğü Yere Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Büyüdüğü Yer**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-Büyükşehir	71	4,13	0,45	2,65	0,050	
	B-İl	34	4,32	0,48			
	C-İlçe	65	4,06	0,53			
	D-Kasaba/köy	38	4,24	0,46			
Sınıf Yönetimi	A-Büyükşehir	71	4,16	0,58	1,04	0,375	
	B-İl	34	4,31	0,57			
	C-İlçe	65	4,12	0,61			
	D-Kasaba/köy	38	4,25	0,44			

Öğrenim Stratejileri	A-Büyükşehir	71	3,76	0,45	1,72	0,164
	B-İl	34	3,97	0,51		
	C-İlçe	65	3,79	0,46		
	D-Kasaba/köy	38	3,82	0,46		
TOPLAM	A-Büyükşehir	71	4,01	0,43	2,00	0,114
	B-İl	34	4,20	0,48		
	C-İlçe	65	3,99	0,49		
	D-Kasaba/köy	38	4,10	0,40		

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının büyüdüğü yer açısından anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) belirlenmiştir.

Tablo 22'de ölçek ve alt boyut puanlarının anne öğrenim düzeyi açısından karşılaştırmasına ait ANOVA testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 22. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Anne Öğretim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Anne Öğrenim Düzeyi**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-Okur-yazar değil	22	4,18	0,56	0,64	0,590	
	B-İlköğretim	121	4,17	0,44			
	C-Lise	55	4,09	0,55			
	D-Üniversite	10	4,29	0,55			
Sınıf Yönetimi	A-Okur-yazar değil	22	4,18	0,63	0,85	0,467	
	B-İlköğretim	121	4,17	0,52			
	C-Lise	55	4,18	0,63			
	D-Üniversite	10	4,47	0,55			

Öğrenim Stratejileri	A-Okur-yazar değil	22	3,82	0,49	1,94	0,124
	B-İlköğretim	121	3,81	0,44		
	C-Lise	55	3,76	0,49		
	D-Üniversite	10	4,15	0,59		
TOPLAM	A-Okur-yazar değil	22	4,06	0,53	1,16	0,325
	B-İlköğretim	121	4,05	0,40		
	C-Lise	55	4,01	0,51		
	D-Üniversite	10	4,30	0,54		

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) belirlenmiştir.

Tablo 23'te ölçek ve alt boyut puanlarının baba öğrenim düzeyi açısından karşılaştırmasına ait ANOVA testi verileri gösterilmiştir.

Tablo 23. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyut	**Baba Öğrenim Düzeyi**	**n**	**$\overline{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Öğrenci Katılımını Sağlama	A-Okur-yazar değil	7	4,14	0,63	0,81	0,489	
	B-İlköğretim	100	4,15	0,48			
	C-Lise	75	4,12	0,50			
	D-Üniversite	26	4,29	0,45			
Sınıf Yönetimi	A-Okur-yazar değil	7	4,14	0,74	0,65	0,583	
	B-İlköğretim	100	4,15	0,54			
	C-Lise	75	4,20	0,57			
	D-Üniversite	26	4,32	0,60			

Öğrenim Stratejileri	A-Okur-yazar değil	7	3,88	0,56	0,21	0,890
	B-İlköğretim	100	3,80	0,48		
	C-Lise	75	3,80	0,43		
	D-Üniversite	26	3,87	0,53		
TOPLAM	A-Okur-yazar değil	7	4,06	0,62	0,56	0,645
	B-İlköğretim	100	4,04	0,44		
	C-Lise	75	4,04	0,44		
	D-Üniversite	26	4,16	0,48		

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) belirlenmiştir.

Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 24'te Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği puanları arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyut	**2**	**3**	**4**
1-Öğrenci Katılımını Sağlama	0,73**	0,73**	0,91**
2-Sınıf Yönetimi	1	0,63**	0,89**
3-Öğrenim Stratejileri		1	0,87**
4-TOPLAM			1

**p<0,01

Öğrenci katılımını sağlama öz yeterliğine ilişkin algı puanı ile sınıf yönetimi (r=0,73; p<0,05) ve öğretim stratejileri (r=0,73; p<0,05) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetimi öz yeterliğine yönelik algı puanı ile öğretim stratejileri öz yeterliğine yönelik algı puanı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (r=0,89; p<0,05).

SONUÇ

Öz yeterlik, yetenekten çok kişinin kendisinde var olan bilişsel ve duyuşsal potansiyeline olan güvenidir. Öz yeterlik algıları, kişinin düşüncelerinin pozitif veya negatif olmasını, hayatında

belirlediği amaçlarını, hayat biçiminin nasıl olacağını, güçlüklerle karşılaştığında ne ölçüde gayret göstereceğini ve gayretlerinin sonuçlarının ne şekilde olacağını büyük ölçüde belirler.

Öğretmen öz yeterliği başarılı öğretim veya öğretmen etkililiği ile ilişkili bir kavramdır. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı öğrencilerin akademik başarılarını etkilemesi, sınıf ortamında derse ayrılan zamanın artması, rehberlik ihtiyacı olan öğrencilere daha fazla zaman ayrılması açısından önemli bir etkendir. Öğretmenlerin kendilerinde mesleki öz yeterlik algısı geliştirmeleri etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı için gereklidir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algıları incelenmiştir. Çalışma neticesinde tespit edilen bilgilere göre, Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin 3 alt boyuttaki öz yeterlik algılarının genel ortalaması 4,05±0,45 arasındadır. Alt boyutlar içinde en az öz yeterlik algı puanının öğretim stratejileri alt boyutunda olduğu, en fazla öz yeterlik algı puanının da sınıf yönetimi alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve toplam öz yeterlik algı puanlarında "oldukça yeterli" düzeyde olduklarını belirtmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Yeşilyurt (2013), Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya (2017), Recepoğlu ve İbret (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin öz yeterlik algı puanları "oldukça yeterli" seviyede tespit edilmiştir.

Bağımsız değişkenlerden cinsiyete göre Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin mesleki öz yeterlik algı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlikleri alt boyutlarında, cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları Altunçekiç vd. (2005), Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Akbulut (2006), Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Kan (2007), Ekici (2008), Aylar ve Aksin (2011), Yenice (2012), Zayimoğlu Öztürk (2013), Kavrayıcı ve Bayrak (2016), Yakar ve Yelpaze (2019) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf değişkeni açısından öğrenci katılımını sağlama ile sınıf yönetimi öz yeterlik algı puanlarının öğrenim gördüğü sınıf açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretim stratejileri alt boyut ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öz yeterlik ölçek puanlarının, öğrenim gördüğü sınıf açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. 2. sınıfta eğitim alan öğrencilerin öğretim stratejileri öz yeterlik algısı ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği öz yeterlik ölçeği puanlarının, 1, 3 ve 4. sınıfta eğitim alan öğrencilerin puanları açısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının, eğitim aldıkları sınıflar açısından her boyutta anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılırken (Akbulut, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Aylar ve Aksin, 2011; Akkuş, 2013) bazı araştırmalarda da eğitim alınan sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Altunçekiç vd., 2005; Gerçek vd., 2006; Recepoğlu ve İbret, 2020). Elde edilen araştırma bulgularının birbiri ile çelişkili olmasının sebebi farklı veri toplama araçları ve farklı örneklem grupları ile çalışılması olabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenliği öz yeterlik ölçeği puanlarının, lise not ortalaması ile üniversite genel akademik ortalaması açısından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Kaynaklar araştırıldığında, öz yeterlik konusunda yapılan çalışmalarda üniversite genel akademik ortalaması

değişkenine göre Gerçek vd., (2006), Ekici (2008), Yeşilyurt (2013), Zayimoğlu Öztürk (2013), Ünlü vd., (2017) farklılığın olmadığı sonucuna varmışlardır. Yenilmez ve Kakmacı (2008) ise akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik algı seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Değişkenlerden öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili kişiye göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili durum değişkenine göre öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri alt boyut puanları ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği öz yeterlik ölçeği puanlarının öğretmenlik mesleğini seçmesinde en etkili durum açısından anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği seçiminde diğer nedenler etkili olan öğrencilerin, öğrenci katılımını sağlama alt boyutu ile sınıf yönetimi alt boyutu puanlarının; öğretmenliği seçmelerinde aile ve puanın bölüme uygunluğu etkili olan öğrencilerin puanlarına kıyasla anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği seçiminde diğer nedenler ve bilinçli olarak mesleğe ilgisi etkili olan katılımcıların öğretim stratejileri öz yeterlik algı puanlarının, öğretmenlik mesleği seçiminde aile etkili olan öğrencilerin puanlarına kıyasla anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği seçiminde diğer nedenler etkili olan katılımcıların Sosyal Bilgiler öğretmenliği öz yeterlik ölçeği puanlarının, öğretmenlik mesleği seçiminde aile ve puanın bölüme uygunluğu etkili olan öğrencilerin puanlarına kıyasla anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği seçiminde bilinçli olarak mesleğe ilgisi etkili olan katılımcıların Sosyal Bilgiler öğretmenliği öz yeterlik ölçeği puanlarının, öğretmenlik mesleği seçiminde aile etkili olan katılımcıların puanlarına kıyasla anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdemir (2008) ve Recepoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenliği kendi isteği ile seçen öğrenciler açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Mezun oldukları lise türü değişkeninin alt boyutları açısından öğrenci katılımını sağlama öz yeterlik algı puanlarının, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu katılımcıların öğrenci katılımını sağlama öz yeterlik algı puanları, diğer lise mezunlarının puanlarına göre anlamlı seviyede daha yüksek olarak belirlenmiştir. Özellikle Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının hazır bir alt yapı ile üniversiteye gelmesi bu konuda etkili olabilir. Sınıf yönetimi, öğretim stratejileri öz yeterlik algı puanları ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği öz yeterlik ölçeği puanlarının, mezun olduğu lise türü açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda da öğrencilerin, öz yeterlik algıları ve mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Altunçekiç vd., 2005; Gerçek vd., 2006; Derman, 2007; Çetin, 2008; Ekici, 2008; Özdemir, 2008; Aylar ve Aksin, 2011; Yenice, 2012).

Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin büyüdüğü yer değişkenine göre öz yeterlik ölçeği puanlarında anlamlı farklılık görülmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Derman (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenliği öz yeterlik ölçeği puanlarının ailenin aylık gelir durumu açısından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Gerçek vd. (2006) tarafından

gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin öz yeterlik algıları ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bağımsız değişkenlerden anne ve baba öğrenim düzeyine göre Sosyal Bilgiler öğretmenliği öz yeterlik ölçeği puanlarının anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Derman (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da, öğrencilerin öz yeterlik algıları ile anne-baba eğitim seviyeleri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları demografik değişkenler açısından incelendiğinde, bölümü tercih eden öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın olduğu tespit edilmiştir. Bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının lise başarı ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili olan kişiler değişkenine göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini kendilerinin tercih ettiği görülmektedir. Değişkenlerden öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili olan durumlara göre de bölümde mesleği bilinçli olarak seçenlerin oranı yüksektir. Adayların ailelerinin aylık gelirine göre dağılımı incelendiğinde bölümde çoğunluğun alt-orta gelir grubu olması dikkat çeker. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumlarının yüksek oranda ilköğretim olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, Kızılçaoğlu (2003) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile de anne-baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve mesleği seçmesinde etkili olan durumlar açısından örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, tespit edilen sonuç Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin genel olarak öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algılarının istenilen seviyede olduğunu göstermekle birlikte, algı düzeylerinin çok üst seviyede olmadığını da göstermektedir.

Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algılarını daha üst düzeylere çıkarmak ve bu hususta belirlenen eksikliklerin giderilmesi için aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısını büyük ölçüde etkilemesi sebebiyle öğretmen adaylarının alan bilgileri gözden geçirilmeli ve gereken önem verilmelidir.
- Öğrenci katılımını sağlama öz yeterliğine ilişkin algı puanı ile sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin mesleki öz yeterlik algılarını daha üst seviyeye çıkarmak amacıyla farklı öğretim yöntemleri kullanma ve sınıf yönetimi konularında kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli olan öz yeterlik konusunda eğitim bilimleri dersleri kapsamında daha fazla bilgilendirilmeli ve öz yeterlik algılarının artırılması konusunda desteklenmelidirler.
- Öğretmenlik uygulaması derslerinin ders saati artırılarak, öğretmen adaylarının özellikle öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi açısından kendilerini geliştirmelerine imkan sağlanmalıdır.

- Öğretmenliği kendi isteği ile seçen öğrencilerin mesleki öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda meslek seçimi yapacak öğrencilerin Eğitim Fakültelerini tercih ederken öğretmenlik mesleğine ilgi ve istek duyuyor olmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2* (1), 98-110.

Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24-33.

Akkuş, Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.

Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu ili örneği). *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.

Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 299-313.

Çetin, B. (2008). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimindeki Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10 (2), 55-71.

Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.* Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.

Gündoğdu, K. ve Silman, F. (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etkili Öğretim. Z. Cafoğlu (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 259-292). Ankara: Grafiker Yayınları.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.

Kan, A. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitme-Öğretme Özyetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Eğitme-Öğretme Özyetkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi (MEÜ Eğitim Fakültesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 35-50.

Karasar, N. (1998). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. (Dokuzuncu baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (23), 623-658.

Kızılçaoğlu, A. (2003). Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Profili. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(10), 87-105.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü.

Özdemir, S.M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.

Öztürk, F. Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *12* (3), 545-565.

Recepoğlu, S. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Recepoğlu, S ve İbret, B.Ü. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 125-136.

Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Terzi, A. R. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. (İkinci baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Kızılkaya, M.F. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 651-668.

Yakar, L. ve Yelpaze, İ. (2019). Öğretmen Yetiştiren Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 47, 107-129.

Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz -Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 36-58.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104.

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ KIŞ WINTER 2021 -SAYI /ISSUE 28- SAYFA PAGE 89-108

ETWİNNİNG PROJELERİNE KATILAN ÖĞRENCİLERİN TEKNOLOJİK YETERLİLİKLERİNİN GELİŞİMİNE YÖNELİK VELİ ALGILARI

Derya ÇETİN CENGİZ[1]

Eyüp İZCİ[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, eTwinning projelerine katılan öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinin gelişimine yönelik veli algılarının belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenindedir. Araştırmanın örneklemi 2020- 2021 eğitim öğretim yılında Malatya, Kocaeli ve İstanbul illerinde ilkokul düzeyinde, eTwinning projelerine katılmış olan öğrenci velileri arasından rastlantısal yolla seçilmiş 20 veli oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde veli ifadelerinden yola çıkılarak, belirli kodlarla temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda eTwinning projelerinin öğrencilerin her konuda farkındalık düzeylerinin artmasına sebep olduğu, öğrencinin zevk alarak ve eğlenerek öğrendiği, teknolojiye olan ilgi düzeyinin arttığı, öğrencinin bir şeyleri başaracağına olan inancının arttığı, konulara daha kolay odaklandıkları belirlenmiştir. eTwinning projelerine katılan öğrenciler bu projeler kapsamında yapmış oldukları araştırma sırasında farklı meslekleri değerlendirme becerileri kazanmaktadırlar. eTwinning projelerine katılan öğrencilerin, bu projeler kapsamında teknoloji kullanım düzeyleri artmakta ve teknoloji kullanma yeterlilikleri yükselmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Proje Tabanlı Eğitim, eTwinning, Teknoloji yeterliliği.

STUDENTS ATTENDING ETWINNING PROJECTS PARENT PERCEPTIONS ON THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL COMPETENCIES

Abstract

The purpose of this research is to determine the perceptions of parents on the development of technological competencies of students participating in eTwinning projects. The research is in the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. The sample of the research consists of 20 parents randomly selected among the parents of students who participated in eTwinning projects at primary school level in the provinces of Malatya, Kocaeli and Istanbul in the 2020-2021 academic year. In order to obtain the research data, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. In the analysis of the research data, themes were created with certain codes based on the statements of the parents. As a result of the research, it has been determined that eTwinning projects cause an increase in the awareness of students in every subject, the student learns with pleasure and fun, the level of interest in technology increases, the student's belief that he will achieve something increases, and they focus on the subjects more easily. Students participating in eTwinning projects gain the skills to evaluate

[1] Öğretmen, MEB, Malatya Gazi İlkokulu, e-posta: deryam_0181@hotmail.com Orcid: 0000-0001-6893-887X
[2] Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi ABD,
e-posta: eyup.izci@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6975-0454

different professions during the research they have done within the scope of these projects. The level of technology use of students participating in eTwinning projects increases within the scope of these projects and their proficiency in using technology increases.

Keywords: Education, Project Based Education, eTwinning, Technological competency.

GİRİŞ

20. yüzyılda yeni iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve son 25 yılda iletişim ve bilgi sağlama biçimindeki değişimler başta olmak üzere toplumsal yaşamın birçok alanında yaşanan değişimler, ailenin en küçük üyelerini de etkilemiştir (İplikçi ve Batu, 2018). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük hayatın ve hayatın her alanına girmesiyle dijital dünya ortaya çıkmaya başlamıştır. Hayatla bütünleşen teknoloji sayesinde online alışveriş yapılabilmekte, banka hesapları sorgulanabilmekte, video konferans yoluyla toplantı ve konferanslar yapılabilmekte, kişilerle uzaktan iletişime geçilebilmektedir ((Kabakçı Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013). Sınırların ötesinde böyle bir yaşanmışlık, teknolojiyi bireyler için vazgeçilemez bir ihtiyaç haline getirmiştir. Dolayısı ile günümüzde zaman ve mekândan bağımsız, bilgiye hareket halinde ulaşmanın önemi giderek artmaktadır. Bunun nedeni, insanların bilgi ve yeniliğe dayalı bir eğitim süreci aracılığıyla makul, sürdürülebilir ve kapsayıcı ilerleme talep etmeleridir. Bu ihtiyacı karşılayan sürekli artan dijital süreç, özellikle internet sayesinde küresel bakış açımızı genişletmemizi sağlamaktadır (MEB, 2019).

Hızla değişen teknoloji dünyasında eğitim sistemi de bu hızlı gelişme hızına ayak uydurmak zorundadır. Teknolojinin gelişmesi ve günlük hayatta ortaya çıkmasıyla birlikte teknolojiyi eğitimde kullanma fikri ortaya çıkmaya başlamıştır. Her teknoloji toplumda sosyal ve sosyal değişimler yaratacaktır. Özellikle iletişim teknolojisi toplumun alışkanlıklarını, kültürünü, iş hayatını ve eğitim sistemini değiştirmiştir. Teknoloji, öğrencileri diğer öğrenciler, dışarıdan uzmanlar ve ebeveynler ile bağlantıya geçirerek öğrenme ortamlarını sınıf duvarlarının ötesine taşımaktadır. Dijital teknolojilerin sürekli olarak gelişmesi ve çeşitlenmesi hem çocukları hem eğitimi hem de eğitim ortamlarını etkilemektedir. Dijital teknolojilerden etkilenen çocuklar hakkındaki en önemli şey dijital bir ortamda doğmalarıdır. Yapılan çalışmalar geleneksel eğitimin, eğitim ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığını ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede eğitim sürecini destekleyebilecek yeni bir öğrenme modelinin bulunması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım bu yeni öğrenme yöntemlerinden biridir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim sürecinde önemli olan bilginin bireylere nasıl aktarıldığı değil, bireylerin bu bilgiyi öğretim süreç ve tekniklerini kullanarak nasıl öğrendiğidir (Çığlık ve Bayrak, 2015; Tüzel ve Tok, 2013; Haseski vd., 2015; Karagülle ve Çaycı, 2014; Smaldino vd. 2015; Kesik ve Baş, 2021).

Yeni nesil öğrenme kültürü, internet aracılığı ile gelenekselliği bozmuş; öğrenmeyi bireyin kendi disiplini ile şekil alan bir sürece sürüklemiştir. Bu süreçte birey, aslında bir nevi küresel ve dijital bir sınıfa dâhil olmuştur. Günümüzde eğitim teknolojileri kavramına baktığımızda çağa adapte olabilen bireyleri yetiştirmek devletlerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve bireylerin temel hedefleri olmuştur (Metin, 2018: 80). Günümüzde amaç artık birbiriyle bağlantılı olmayan bilgiye sahip bireyler yetiştirmek değil, ilişkileri ayırt edebilen, bilgiyi organize edebilen, bilgiyi üretebilen ve üretilen bilgi için başkalarına hizmet edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle, öğrenmeyi zihinsel bir şekil ile sürekli olarak düzenlenmektedir (Günaş, 2019: 87).

İletişim teknolojisindeki yenilikler eğitimde ve çeşitli alanlarda etkilidir. Bu teknolojiler eğitim ortamını hızla değiştirmektedir. Eğitim araç ve gereçleri bu teknolojik yeniliklerle kaçınılmaz olarak güncellenecek ve günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecektir. Böyle bir gelişme ortamında eğitime teknolojik kalitenin getirilmesi ihtiyacı günümüzün sorunlarından biri haline gelmiştir. Teknolojik olanaklardan yararlanamayan eğitim, günümüz toplumunun ve bireylerinin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap veremez hale gelmiştir. Eğitimde kullanılan teknolojinin ileri çağdaş teknolojiye dönüştürülmesi birinci önceliktir (Karasar, 2004: 11). Yeni eğitim anlayışı, kendi öğrenmesinden sorumlu, araştıran, problem çözme becerisine sahip, eleştirel düşünebilen, teknolojiyi kullanabilen, üretken bireyler yetiştirmeye yardımcı olabilecek yöntemler üzerine kurulmuştur (Arslan, Avcı ve İyibil, 2008: 116).

eTwinning işbirliği ve iletişim içerisinde projeler geliştirerek bu projelerin yaygınlaşması amacı ile tasarlanmıştır. Kısacası, Avrupa ülkelerinden herhangi birinde okul çalışmalarına katılan çalışanlara (öğretmenler, müdürler, kütüphaneciler vb.) hitap eden bir platformdur. Bu çerçevede öğrencilere hem proje tabanlı öğrenme ortamları sunan, hem işbirlikli yaklaşım ile onların eğlenerek öğrenmesini sağlayan eTwinning projelerine dahil olmaları sağlanmış; aynı zamanda sunulan proje çalışmalarında öğrenciler teknolojik öğrenme ortamları ile tanışmış ve web-2 araçları olarak ifade edilen araçlarla keşfederek öğrenmelerine istekli hale getirilmeye çalışılmıştır. Yeni nesil internet teknolojileri; iletişim, etkileşim, bilgi paylaşımı ve bilgiye kolay erişim, işbirlikçi içerik oluşturma, içerik depolama ve paylaşma, değerlendirme, görselleştirme gibi imkânları, her seviyede katılımcının kolayca yapabileceği basitlikte sunmaktadır (Ajjan ve Hartshorne, 2008: 73). Proje tabanlı öğrenme yöntemi, yapılandırmacı öğretim yönteminin bir uygulamasıdır. Sınıfta kısa süreli uygulanarak sonuçlandırılan ve öğretmen merkezli derslerden ziyade, öğrencilerin uzun süreli öğrenme etkinliklerine dahil oldukları, bilgiyi kendilerinin oluşturması gerektiğini öngören etkinlikler tasarlanmalıdır. Disiplinler arası yaklaşımda, gerçekçi konular ve yaşamda öğrenme önemli bir yer tutar ve uygulamaya yönelik bir öğrenme yöntemidir (Öztürk ve Ada, 2006: 97).

21. yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların kişisel niteliklerine ilişkin beklentiler büyük değişiklik geçirdi. Günümüzde bilgiye erişebilen, gerektiğinde kullanabilen ve yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirmek amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretim materyalleri, tercih edilen yöntem ve teknikler, sınıf ortamı, öğrenci rolleri gibi öğretim sürecinin tüm kavramları eğitim paradigmaları ile birlikte güncellenmektedir (Sarıkaya, 2019: 582).

Web 2.0 kavramı, World Wide Web'in (www) ikinci neslini tanımlamak için kullanılır. Bu kavram, birinci nesil Web araçlarından farklı işlevlere sahip araçları tanımlamak için kullanılır (Horzum, 2010: 605). Web 2.0 kavramı ilk olarak 2004 yılında Dale Dougherty ve Tim O'Reilly ve MediaLive International1 tarafından düzenlenen web konferansında tanıtılmıştır. Google, Yahoo, Msn, Amazon, Ebay gibi çevrimiçi dünyanın önde gelen şirketleri ve geleceğin geleceği internet dünyasının geleceğinin tartışılması sırasında ortaya çıkmıştır (Morkoç ve Erdönmez, 2014). Katılımcı kültüre vurgu yapacak olursak; web 2.0 teknolojileri öğrenci, öğretmen, alanında uzman kişiler, profesyoneller ve dünyanın başka yerlerindeki katılımcılar arasında işbirliği ve sosyal etkileşim için çok sayıda olanak sağlar (An, Aworuwa, Ballard, ve Williams, 2010). Web2.0 araçları, eğitimde yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri için fırsatlar sağlar. Bu araçlar aracılığıyla bireysel farklılıklar ön planda tutulmakta, ortak katılım ve işbirliği yoluyla alanın

anlaşılması sağlanmaktadır. Bu durum, yapılandırmacı öğrenmeyi desteklemek için bu araçların kullanımını öne çıkarmaktadır. Web 2.0 araçlarını ve uygulamalarını öğrenen öğretmen ve öğrenciler, öğrenme sürecinde neler olduğu hakkında bilgi edinebilirler (Deans, 2009).

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, eTwinning projelerine katılan öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinin gelişimine yönelik veli algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Velilere göre, eTwinning projelerinde teknoloji ile oluşturulan etkinliklere çocukların bakışı nasıldır?

2. Velilere göre, eTwinning projelerini hazırlarken teknoloji kullanma ve teknolojik imkanları keşfetme sürecinde çocukları ile etkileşimleri ne düzeydedir?

3. Velilere göre, eTwinning projelerine katılan çocuklarının teknolojik merak düzeyleri nasıldır?

4. Velilere göre, eTwinning projelerine katılan çocukları ile katılmayan çocukların aralarındaki farklılıklar nelerdir?

5. Velilere göre eTwinning projelerinin çocukların meslek edinme düşüncelerine olan etkisi nasıldır?

6. Velilere göre, eTwinning projelerine katılan çocuklarının teknolojiyi verimli kullanma düzeyleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenindedir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:5). Olgubilim yönteminde, insan deneyimlerinin içeriği ve anlamıyla ilgili veriler elde edilmektedir. Bu yöntem ile insan deneyimlerinin sözel tanımları, ifadeleri ve yazılmış metinlerden gözlem, görüşme ve yazılı metin incelemesi gibi teknikler ile sonuca gidilebilmektedir (Onat Kocabıyık, 2015: 58).

Çalışma Grubu

Araştırma Malatya, İstanbul, Kocaeli il merkezinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında resmî ilkokullarda eTwinning projelerine dahil olan sınıflarda projede etkin rol alan ve rastlantısal yöntem ile seçilmiş 20 öğrenci velisi ile yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan velilerin demografik özellikleri, çocuklarının katılmış olduğu eTwinning proje sayısı ve çocuklarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Özellikler		F	%
Cinsiyet	Kadın	18	90
	Erkek	2	10
Yaş	25-30	2	10
	31-35	3	15
	36-40	9	45
	41-45	5	25
	46-50	1	5
Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	1	5
	Ortaokul Mezunu	0	0
	Lise Mezunu	5	25
	Lisans Mezunu	12	60
	Yüksek Lisans Mezunu	2	10
Çocuğunun Katıldığı Proje Sayısı	1	2	10
	2	18	90
Çocuğunun Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	1	5
	2.Sınıf	6	30
	3.Sınıf	11	55
	4.Sınıf	2	10

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan velilerin 2(%10)'si kadın; 18(%90)'i erkektir. Araştırmaya katılan velilerin yaş aralığı incelendiğinde 9(%45) velinin 36-40 yaş aralığında olduğu belirlenmiş olup; 41-45 yaş aralığında olan veli sayısının 5(%25), 31-35 yaş aralığında olan veli sayısının 3(%15), 25-30 yaş aralığında olan veli sayısının 2(%10), 46-50 yaş aralığında olan veli sayısının ise 1(%5) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan velilerin öğrenim durumları incelendiğinde 12(%60) velinin lisans mezunu olduğu belirlenmiş olup; 5(%25) velinin lise mezunu, 2(%10) velinin yüksek lisans mezunu olduğu belirlemiştir. Ortaokul mezunu veli 0(%0) bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan velilerin çocuğunun katıldığı proje sayısı incelendiğinde 18(%90) çocuğun 2, 2(%10) çocuğun ise 2(%10) projeye katılım sağladığı görülmektedir. Son olarak araştırmaya katılan velilerin çocuğunun sınıf düzeyi incelendiğinde 11(%55) çocuğun 3.sınıfta öğrenim gördüğü, 6(%30) çocuğun 2.sınıf düzeyinde öğrenim gördüğü, 2(%10) çocuğun 4.sınıta öğrenim gördüğü, 1(%5) çocuğun ise 1.sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sabit seçenekli cevaplar verilmesine imkan sunulmasının yanı sıra katılımcıların düşüncelerinin derinlemesine incelenmesini de sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde velilerin kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla sorulmuş beş soru bulunmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise velilerin eTwinning projelerine katılan çocuklarının teknolojik yeterliliklerine dair görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan sekiz soru bulunmaktadır. Bu sürecin sonunda görüşme soruları; aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1. eTwinning projelerinde teknoloji ile oluşturulan etkinlikler konusunda çocuğunuzun bakış açısını değerlendiriniz.

2. eTwinning projelerini hazırlarken teknoloji kullanma ve teknolojik imkanları keşfetme sürecinde çocuğunuzla etkileşiminiz nasıl olmuştur? Kendi açınızdan ve çocuğunuz açısından ayrı ayrı değerlendiriniz.

3. Sizler eTwinning projelerine katılan çocuğunuzun teknolojik merak konusunda heyecan yaşadığını düşünüyor musunuz? Bu konudaki gözlemlerinizi paylaşabilir misiniz?

4. Çocuğunuzun projelere başlamadan önceki teknolojik yeterlilik düzeyi ile proje tamamlandıktan sonraki düzeyini karşılaştırabilir misiniz?

5. eTwinning projelerine katılan çocuğunuz ile hiç katılmamış çocuklarınız/ yakınlarınız/ akranları teknolojik yeterlilikleri açısından karşılaştırdığınızda hangi sonuçları çıkarırsınız?

6. eTwinning projelerine katılan çocuğunuzun teknolojiyi verimli kullandığını düşünüyor musunuz?

7. eTwinning projelerinin çocuğunuzun ileride seçeceği mesleki kariyer planlaması ile ilgili bir alt yapı oluşturması konusunda görüşleriniz nelerdir?

8. eTwinning projelerine katılan çocuğunuzun teknolojik yeterliliklerinin geliştiğini düşünüyor musunuz?

Veri toplama aracı olan görüşme formları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Malatya, Kocaeli ve İstanbul illerinde çocuğu eTwinning projelerine dahil olan 20 veli tarafından cevaplandırılmıştır. Görüşme soruları görüşmeden bir gün önce velilere internet aracılığı ile gönderilmiştir. Görüşmeler internet üzerinden ya da telefon görüşmesi olarak tamamlanmış. Görüşmeler görüşme esnasında notlar tutularak kayıt altına alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrenci velilerinin ifadelerinin doğrudan sunulabilmesi ve gizliliği sağlamak için de katılımcılara 1'den 20'ye kadar numara verilmiş, bunun sonucunda katılımcı veliler V1, V2, ..V20 biçiminde kodlanmıştır. Velilerden elde edilen veriler "içerik analizi tekniği" (Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırma bulgularının güvenirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla veli görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, velilere göre, eTwinning projelerinde teknoloji ile oluşturulan etkinliklere çocukların bakışlarının nasıl olduğudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. eTwinning projelerine çocukların bakış açılarına yönelik veli algıları

Kodlar	**Katılımcılar**	**f**
Her konuda farkındalık yaratıyor	V1 V13 V14 V17 V18 V20	6
Eğlenerek ve zevkle öğreniyor	V2 V4 V15 V19	4
Teknolojiye ilgisi ve merakı arttı	V8 V9 V12 V16	4
Özgüveni arttı	V5 V7 V11	3
Adaptasyonu ve odaklanması arttı	V6 V10	2
Olumlu dönütler aldım	V3	1

Tablo 2'de eTwinning projelerinde teknoloji ile oluşturulan etkinlikler konusunda çocuğunun bakış açısını değerlendiren velilerden 6'sı bu etkinliklerin her konuda farkındalık yarattığını, diğer veliler ise "çocuğunun eğlenerek ve zevkle öğrenmeye başladığını", "teknolojiye ilgilisinin ve merakının arttığını", "özgüven seviyesinin yükseldiğini", "adaptasyonunun ve odaklanmasının daha iyi olduğunu" ve "çocuğundan olumlu dönütler aldığını" belirtmişlerdir. Bu konuda araştırmaya katılan velilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

V1 "*Genel yeteneğini geliştiriyor. Çocuğun bakış açısını genişletiyor. Her konuda farkındalık yaratıyor*."

V4 "*Çocuğum 9 yaşında. Bu nesil artık teknolojiyi iyi kullanan, teknolojiyi sadece kullanma değil aynı zamanda teknoloji üreten bir nesil olması nedeniyle eğitim – öğretimde kullanılan teknoloji içerikli etkinliklere çok heves duyuyor. Bizim için yeni ve değişik olan etkinlik ve uygulamalar onun için zaten olması gereken bir ihtiyaç gibi geliyor. Bu bağlamda çocuğum, eTwinning projelerinde sunulan etkinlikleri, teknoloji kullanma ve üretme uygulamaları ihtiyaçlarını karşıladığı için, çok zevkli buluyor. Ve öğrenme ihtiyacını tatmin edici olduğu için eğlenceli buluyor*."

V9 "*Çocuğumun teknolojiyle arası pekiyi değildi. eTwinning projelerine katıldığımız günden itibaren yavaş yavaş alışmaya başladı. Başlangıçta sıkıcı gelen etkinlikler zamanla keyifli olmaya başladı. Bilgisayar üzerinden yaptığı görüşmeler, kullandığı programlar O'nun da daha ilgili olmasını sağladı. Yeni keşifler yapmış olmanın heyecanıyla yaptıklarının çoğunu büyük bir keyifle yapıyor. Teknolojiyi doğru amaçlar için kullandığı düşüncesine sahip olması hepimiz için çok sağlıklı bir durum oldu*."

V5 "*İlk zamanlar biraz zorlandık ama zamanla bu bir zevk haline geldi. Sonrasında Özgüven patlaması yaşadık*."

V6 "*Merak ve heyecanla projelere dahil olup teknolojik bakımdan büyük bir adaptasyon sağladı özverili bir şekilde teknoloji etkinliklerine katılım sağladı*."

V3 "*Çocuğumun eTwinning projelerine özellikle web2.0 araçlarını kullanmayı öğrenmesi için yönlendirdim. Zaten teknoloji kullanımına hakim olan çocuğumun hiç değilse teknolojinin faydalı olan uygulamalarıyla meşgul olması verimli oldu. eTwinnigdeki teknolojik uygulamaları kullanırken aldığım olumlu dönütlerle de iyiki projelere çocuğumu dahil etmişim dedim*."

eTwinning projelerinde teknoloji ile oluşturulan etkinlikler konusunda çocuğunun bakış açısını değerlendiren velilerin algılarına göre, velilerin görüşlerinin tamamının olumlu olduğu görülmektedir. Çocuklarında hemen her konuda farkındalık oluştuğunu belirten veliler, çocuklarının özgüvenlerinin yükseldiğini, etkinliklerden zevk aldıklarını ve bu yolla öğrenme düzeylerinin yükseldiğini belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi velilere göre, eTwinning projelerini hazırlarken teknoloji kullanma ve teknolojik imkanları keşfetme sürecinde çocukları ile etkileşimlerinin nasıl olduğudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. eTwinning projelerini hazırlarken çocuk ve veli arasındaki etkileşime yönelik veli algıları

Kodlar	**Katılımcılar**	**f**
Yardımlaşmamız arttı	V2 V4 V8 V10 V14 V15 V16 V19	8
Çocuğumun ve benim bilgilerimiz arttı	V3 V6 V7 V9 V12 V17	6
Birlikte kaliteli zaman geçirdik	V11 V13 V18	3
Kişisel gelişim sağladık	V1 V5	2
Benim katkım olmadı kendisi başardı	V20	1

Tablo 3'e göre eTwinning projelerinin hazırlanması sırasında öğrenci ve velilerden 8'inin arasında "yardımlaşmanın", 6'sının "bilgilerinin arttığı", diğer veliler ise "çocuğu ile kaliteli zaman geçirdiği", "kişisel gelişim sağladığı" görülmektedir. Bir veli ise eTwinning projelerini hazırlarken çocuğuna yardımcı olamadığını, çocuğunun kendisi çalışarak bu projeleri gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bu konuda araştırmaya katılan velilerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

V2 "*Teknolojiyi kendisi en iyi şekilde kullanıyor, araştırılması ve yapılması gereken konuları internetten faydalanarak yapıyor. Benden yardım istediğinde araştırmalarına gereken yardımı yapıyorum*."

V3 "*Yeni bir uygulamanın kullanımını çocuğuma öğretirken bende var olan bilgilerime yenilerini ekleyerek motive oldum. Projelerimizde ortak teknolojik hazırlık gerektiren*

etkinliklerimiz de oluyor ve etkileşim de kaçınılmaz oluyor. Çocuğumun merak etmesi, araştırması, öğrenmesi ve uygulaması beni mutlu ediyor. Çocuğumun eğlenceli etkinliklerde birden fazla örnek çalışma yapması da projelerin teknolojik uygulama gerektiren çalışmalarını sevdiğini gösteriyor."

V13 "*Teknolojiyi kullanma aşamasında karşılıklı fikirler alarak beraber zaman geçirme ve birlikte eğlenme yoluna gittik; ekran karşısında ve hep evde oldukları için enerjilerini atamadıklarından dolayı projelerde ekranda vakit geçirilerek yapılması gerektiğinden çocuklara artı bir ödev olarak gelmektedir*."

V1 "*Konu hakkında kapsamlı araştırma yapılarak sonucu istişare ederek, teknolojik imkânları ortak kullanarak teknolojinin artı yönlerini hem çocuk, hem de veli olarak kişisel gelişimimize katkı sağladığını samimiyetle söyleyebiliriz*."

V20 "*Ben ilgilenmedim çünkü teknolojiyi çok sevmem açıkçası. Kendi çabasıyla buldu öğretmeni rehberliğinde... cesaretlendirdim yapabileceğine benim de onunda inancı vardı. Kendi çabaladı uğraştı ve başardı sonucunda da kendi emeği olduğu için çok daha mutlu oldu başarmanın hazzını yaşadı*."

Velilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, eTwinning projelerinin hazırlanmasında öğrenciler ve veliler çoğunlukla birlikte çalışmaktadırlar. Bu birlikte çalışma ortamı, öğrenciler ve veliler arasındaki yardımlaşmayı arttırmış, öğrencilerle birlikte velilerin de kişisel gelişim düzeylerine ve bilgi seviyelerine olumlu katkı sağlanmış, çocuklarla veliler birlikte daha kaliteli zaman geçirmişlerdir. Bu cevaplardan hareketle eTwinning projelerinin çocuklar için yararlı olduğunu ve aynı zamanda eğitime ailenin katılımını sağlama konusunda da etkin bir eğitim aracı olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi Velilere göre, eTwinning projelerine katılan çocuklarının teknolojik merak düzeylerinin ne olduğudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Teknolojik merak konusunda çocuğun yaşadıklarına ilişkin veli algıları

Kodlar	**Katılımcılar**	**f**
Merak ve öğrenme arzusu oluştu	V3 V4 V6 V7 V8 V9 V10 V12 V18 V19 V20	11
Projenin güzel sonuçlanmasından mutlu oluyor	V2 V11 V16	3
Ufku gelişti, yeni fikirleri oluştu	V5 V14	2
Özgüven ve araştırma isteği oluştu	V1	1
Yardım isteği oluştu	V15	1
Kendi becerisini gösterebiliyor	V17	1

Zor projeler özgüvenini düşürdü	V13	1

Tablo 4'e göre eTwinning projelerine katılan çocuğun teknolojik merak durumu konusunda araştırmaya katılan velilerden 11'i "çocuğunda merak ve öğrenme arzusunun oluştuğunu", diğer veliler ise sırasıyla "projenin güzel sonuçlanmasından dolayı çocuğunun mutlu olduğunu", "çocuğunun ufkunun geliştiğini ve yeni fikirler geliştirebildiğini", "özgüveninin arttığını ve araştırma isteğinin oluştuğunu", "çocuğunun daha çok yardım istediğini", "çocuğunun bu projelerle kendi becerilerini gösterebildiğini" belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bir veli ise bu "projelerden zor olanların çocuğunun özgüvenini düşürdüğünü" belirtmiştir. Bu konuda velilerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

V3 "*Dahil olduğumuz eTwinning Projelerinde çocuğumun her yeni uygulamayla tanıştığında ayrı bir heyecan yaşadığına şahit oldum. Öğrenmenin ve teknolojik aletler aracılığıyla öğrendiğini uygulayabiliyor olmanın evladımda yaşattığı mutluluğu gözlemledim. Merak ve öğrenme arzusu eTwinning projelerinin sunduğu bir nimet olarak düşünüyorum*"

V2 "*Evet heyecan yaşıyor, katıldığı projenin güzel olması için çok uğraşıyor ve ortaya çıkan sonuçtan çok mutlu oluyor*."

V5 "*Kesinlikle düşünüyorum hem teknolojik merak yarattı hem de yeni şeylerin keşfi için çocuğumuzun ufku gelişti. Yeni projelerin gelişini sabırsızlıkla bekler bir duruma geldi öğrencimiz*."

V1 "*Projelerde teknolojik araştırma imkanına sahip olmak, kendi araştırmasını kendi imkanlarıyla yapmak çocuğa kendini kanıtlama, özgüven, araştırmacı ruh gibi özellikleri kazandıracağı düşüncesinde olup onun bu heyecanına ortak olmak bize gurur veriyor*."

V15 "*Kesinlikle düşünüyorum nasıl oluyor sorusu en çok duyduğum onun heyecanı beni de heyecanlandırıyor*."

V17 "*Evet düşünüyorum, çocuğumun kendi becerisi gösterebilmesi beni heyecanlandırıyor*."

V13 "*Her çocuk meraklıdır kendisine zaman ve imkan verildiği taktirde, ama ister ki kendi yapabileceği; kendi yaşını aşmayan; Çok fazla yardım istemeyeceği projeler olsun; bazı projeler kendisini aştığından yapmak istememekte ve özgüvenini yitirmesine sebep olacak tarzdadır*."

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, velilere göre, eTwinning projelerine katılan çocukları ile katılmayan çocukların aralarındaki farklılıkların neler olduğudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. eTwinning projelerine katılan ve katılmayan çocukların karşılaştırılmasına yönelik veli algıları

Kodlar	**Katılımcılar**	**f**
Teknolojiyi aktif kullanma, yaratıcı düşünme farkı var	V1 V2 V3 V4 V5 V6 V13 V19	8

Bilgisi ve yeteneği arttı	V7 V8 V15	3
Kendisine daha çok inanmaya başladı	V9 V14 V16	3
Araştırmacılığı ve merakı arttı	V10 V11 V18	3
Bu projelerde yer alma isteği oluştu	V12	1
İşbirliği becerisi arttı	V17	1
İkinci çocuk olumsuz etkilendi	V20	1

Tablo 5'te, eTwinning projelerine katılan çocukları ile bu projelere katılmayan çocuklarını veya başka çocukları kıyaslayan velilerden 8'inin "çocuğunda teknolojiyi aktif kullanma ve yaratıcı düşünme becerisinin arttığı", diğer veli görüşlerini incelediğimizde ise "çocuğunun bilgisinin ve yeteneklerinin arttığı", "çocuğun kendisine olan güven düzeyinin yükseldiği", "çocuğun merak seviyesinin yükseldiği", "yeni projelerde olma isteğinin oluştuğu", "işbirliği becerisinin arttığı" görülmektedir. Sadece bir veli büyük çocuğunun yapıyor olmasından dolayı küçük çocuğunun teknoloji merakının olmadığını belirtmiştir. Bu konuda bazı velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

V1 "*eTwinning projesi çocuğa teknolojiyi aktif kullanma, yaratıcı düşünme, karar alma ve geliştirme gibi konularda yeterliliğini artırmış, ancak çevre ve yakın akranları kapsamında onlara oranla büyük fark atmış olduğunu net bir şekilde görmekteyiz*."

V7 "*Elbette bu projelere katılmamış çocuklar açısından bir fark yarattı. Diğer çocuklara nazaran biraz daha kapsamlı oldu*."

V9 "*Çocuğumun hiç katılmayan başka bir çocuğa göre daha cesur davrandığını, yapabilirliğinin ve keşifler yapma isteğinin arttığını görebiliyorum. Hatta kardeşine ya da başka çocuklara öğrendiklerini öğretme isteğinin oluştuğunu fark ettim*."

V10 "*Katılan çocukların araştırmacı ve meraklı taraflarının daha ağır bastığı sorgulama duygularının arttığı ve güven duygularına sahip olduğunu düşünüyorum. Hiç katılmayan çocukların merak duygularının oluşmadığı ve alet kullanımında yetersiz olduğunu düşünüyorum*."

V12 "*Ben şunu fark ettim aslında çocukların çoğunun hatta hepsinin böyle projelerde yer almayı istediğini*."

V17 "*Proje katılan öğrenciler arasında işbirliğinin attığını sosyalleştiğini, düşünce becerisini attığını katılmayan öğrencinin bunların tersini yaşadığını düşünüyor*."

V-20 "*İkinci çocuğum daha küçük abisi yaptığı için mi ilgisi mi daha az (bence ilgisi daha az teknolojiye)*"

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, velilere göre, eTwinning projelerinin çocukların meslek seçimi düşüncelerine olan etkisinin ne düzeyde olduğudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. eTwinning projelerinin meslek seçimi konusundaki etkisine yönelik veli algıları

Kodlar	Katılımcılar	f
Farklı meslekleri değerlendirmesinde etkili oldu	V4 V5 V6 V8 V9 V10 V13 V14 V15 V17 V18 V19	12
Meslek seçimi konusunda ön adım niteliğindedir	V1 V2 V3 V7 V11 V12	6
Teknolojinin kullanım alanlarını öğrendi	V20	1
Yorum yapamıyorum	V16	1

Tablo 6'ya göre eTwinning projelerinin çocukların meslek seçimi konusunda velilerden 12'si çocuğunun projeler sayesinde bilgi düzeyinin arttığını ve bu sebeple "farklı meslekleri değerlendirebilecek hale geldiğini", 6'sının bu projeler ile çocuğunun "meslek seçimi konusunda ön adımı atmış olduğunu düşündüğü" ve "çocuğunun teknolojinin kullanım alanlarını öğrenmesi" sebebiyle meslek seçimi konusunda etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sadece bir katılımcı çocuğunun yaşının küçük olması sebebiyle bu konuda yorum yapamayacağını belirtmiştir. Bu konuda bazı velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

V4 "*Çocuğumun bakış açısını değiştirerek daha farklı meslekleri tanımasına olanak sağlamıştır. Bu da ileride ki mesleki kariyerinde teknoloji odaklı olacağını düşünüyorum*."

V1 "*eTwinning projesi mesleki hayatı, meslek seçimi, genel yetenek yatkınlığı, sorumluluk alma ve yerine getirme becerisi kazandırmada bir ön adım olarak görülebilir, bu bağlamda faydalı olduğunu söylemek gerekir*."

V20 "*Teknolojinin hayatımızın her alanında yer aldığını fark edip buna uygun planlamalar yapmaya başladı*."

V16 "*Yaş itibariyle küçük olduğu için yorum yapamıyorum*."

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, velilere göre, eTwinning projelerine katılan çocuklarının teknolojiyi verimli kullanma düzeylerinin ne olduğudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 7. eTwinning projelerine katılan çocukların teknolojiyi verimli kullanma düzeylerine ilişkin veli algıları

Kodlar	Katılımcılar	f

Teknolojiyi yerinde ve verimli olarak kullanabiliyor	V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7 V8 V15 V17 V18 V19 V20	13
Kısmen verimli kullanabiliyor	V13 V14 V16	3
Teknoloji kullanımı projelerle sınırlanmalı yoksa verimsizleşebiliyor	V9 V10 V11 V12	4

Tabloya 7'de eTwinning projelerine katılan çocuğunun teknolojiyi verimli kullanması konusunda velilerden 13'ü çocuğunun "teknoloji kullanım verimliliğinin arttığı", diğer veliler ise "teknolojiyi kullanma verimliliğini kısmen" olarak değerlendirdiği, "teknoloji kullanımının projeler ile sınırlanması gerektiğini" belirtmektedirler. Bu konuda bazı velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

V1 "*eTwinning projesinde ve diğer konularda olsun teknolojik imkânları yerinde ve zamanlı olarak kullanma becerisini kazandığını yakinen görebilmekteyiz*."

V13 "*Teknolojiyi anlamaya ve becerebildiği kadarını verimli kullandığını kısmi olarak düşünmekteyim*."

V9 "*Pek düşünmüyorum. Çünkü bir etkinlik bittikten sonra onun devamını getirmek istemesi diğer yapması gerekenlerin engellenmesine sebep oluyor. Yaşadığımız süreç böyle olmasaydı teknolojiyi sadece projeler için kullansaydı belki çok daha verimli kullanma şansı olurdu*."

Velilerin görüşlerine bakıldığında eTwinning projelerinin çocuklarda teknoloji kullanım düzeyini arttırdığı konusunda veliler hemfikir durumdadırlar ve çoğu veli de bu projelerin teknolojiyi verimli kullanma konusunda yararlı olduğunu belirtmektedir. Buna karşılık öğrencinin projeler sonrasında da teknolojik araçları kullanmaya devam etmesinin diğer derslere olan ilgisinin ve diğer derslerine ayırdığı zamanın azalması sebebiyle verimsizliklerin oluştuğunu belirtmektedirler. Bu görüşte olan velilere göre teknoloji kullanımında sınırlamalar getirilmesi, proje ve ders için gerekli kullanım dışındaki teknoloji kullanımlarının kontrollü olması gerekmektedir.

Tablo 8. Çocuklarının Proje öncesinde ve sonrasındaki teknolojik yeterlilik düzeylerine ilişkin veli algıları

Kodlar	**Katılımcılar**	**f**
Teknoloji kullanma düzeyi arttı	V2 V3 V4 V5 V6 V9 V10 V12 V16	9
Daha rahat araştırma yapmaya başladı	V1 V7 V11 V15 V18	5
Kendi başına yapabilme, özgüveni arttı	V14 V17 V20	3
Fikir ve yetenekleri arttı	V8	1
Öğrenme isteği arttı	V13	1
Kendini daha iyi ifade etmeye başladı	V19	1

Tabloya 8'e göre araştırmaya katılan ailelerin çocuklarında proje öncesine göre proje sonrasında teknolojik yeterlilik düzeyi artmış olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan velilerden 9'u proje sonrasında çocuğunda "teknoloji kullanım düzeyinin arttığını" belirtirken, 5'i "proje sonrasında çocuğunun daha kolay araştırma yapabildiğini" ve "kendi başına yapabilme düşüncesinin arttığını", "yeni fikirlerinin ve yeteneklerinin oluştuğunu", "öğrenme isteğinin arttığını", "çocuğunun kendini daha iyi ifade etmeye başladığını" belirtmişlerdir. Bu konuda bazı velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

V2 "*Projelere başlamadan önce teknolojiyi kullanmayı çok fazla bilmiyordu, projelerden sonra araştırıp yapacağı etkinliği hangi programı kullanarak en kısa sürede yapmayı öğrendi*."

V1 "*Projenin başında teknolojiyi doğru kullanma ve aradığını bulma konusunda yetersizken projenin sonunda teknolojiyi kullanma aradığı sonucu rahatlıkla bulma ve başka projelerde daha başarılı olabilme yönünde ilerledi*"

V14 "*Kendi başına yapabilmenin özgüveni olur. Daha da artacağını ümit ediyorum*."

V8 "*Proje başlamadan önce etkinlikler hakkında eksik bilgi ve beceriye sahipti fakat zamanla proje etkinlikleri ilerledikçe daha fazla katılım, fikir ve yeteneğe sahip oldu. Bu zorlu süreci azda olsa daha eğlenceli hale getirdi*."

V13 "*eTwinning başlamadan öne bilgisayarı ve projenin yapılabilmesi için gerekli olduğu bazı siteleri bilmemekteydi; şuan kimi zaman merak dürtüsüyle öğrenme çabası içinde*."

V19 "*Çocuğum projeye başlamadan önce telefon, tablet kullanıyordu ancak proje ile birlikte yeni program öğrenerek kendini daha iyi ifade etmeye başladı*."

eTwinning projelerine katılan öğrencilerin proje öncesinde ve proje sonrasındaki teknolojik yeterlilik düzeylerine bakıldığında velilerin algılarına göre öğrencilerin açık bir şekilde eTwinning projelerinin ile teknolojik yeterlilik konusunda olumlu katkısı olmuştur. Öğrencilerde daha rahat araştırma yapabilme becerisi artmış, kendi başına yapabilme düşüncesi ile birlikte özgüven düzeyi yükselmiş, çocuklarda yeni fikirler ve yetenekler oluşurken, çocuklarda öğrenme isteği artmıştır. Bu açıdan bakıldığında eTwinning projelerinin öğrencilerin teknolojik yeterlilik düzeylerini yükselttiği söylenebilir.

Tablo 9. eTwinning projelerine katılan çocukların teknolojik yeterliliklerinin gelişimine yönelik veli algıları

Kodlar	**Katılımcılar**	**f**
Olumlu gelişme oldu	V2 V9 V10 V12 V15 V17 V18 V19	8
Kendi becerileri ile teknolojinin imkanlarını birleştirebildi	V1 V5 V6 V20	4
Bilgiye ulaşmayı öğrendiği için yararlı oldu	V3 V8	2
Daha bilinçli davranmaya başladı	V4	1

Kısmen gelişme oldu	V7 V11 V14 V16	4
Fazla gelişme olmadı ama özgüveni arttı	V13	1

Tablo 9'a göre eTwinning projelerinin çocukların teknolojik yeterliklerini arttırması konusunda araştırmaya katılan velilerden 8'i "çocuğunda bu konuda olumlu gelişme yaşandığını belirtirken", diğer veli görüşlerini incelediğimizde "çocuğunun kendi becerileri ile teknolojinin imkanlarını birleştirebilecek düzeye geldiğini", "çocuğunun bilgiye ulaşmayı öğrendiği için teknolojik yeterliliğinin arttığını", "çocuğunun daha bilinçli davranmaya başladığını" belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerden 4'ü teknolojik yeterlilik durumunun "kısmen olduğunu" belirtirken, bir veli ise teknolojik yeterlilik olmadığını fakat çocuğunun özgüveninin arttığını belirtmiştir. Bu konuda bazı velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

V2 "*Evet teknolojiyi kullanma açısından çok gelişme oldu*."

V1 "*eTwinning projesiyle çocukta kendine has yetenekleri teknolojinin vermiş olduğu imkanlarla harmanlayıp bunları çok iyi bir şekilde kullanmasından bu teknolojik gelişimi görmekteyiz*."

V3 "*eTwinning projelerinde yer alan çocuğumun özellikle bilgiye ulaşma konusunda bazı kazanımlara sahip olduğunu düşünüyorum. Teknolojiyi kullanma becerisinin günlük hayatta da birçok örnekte çocuğuma pratiklik kazandırdığını düşünüyorum. Çözüm üretmesi gereken bir durumla karşılaştığında sahip olduğu teknolojik yeterliliğin devreye girdiğini gözlemliyorum. Bu anlamda projelerin faydasını görüyorum*."

V4 "*Projelerde kullanılan teknolojilerin tamamen yeterlilik üzerine olduğunu düşüyorum. Teknoloji hakkında daha bilinçli, bilmediği bir uygulamayı bile diğer tecrübelerinden yararlanarak çözebiliyor*."

V7 "*eTwinning projelerinden sonra kısmen biraz daha gelişti. Şuan teknolojinin herhangi bir konuyu araştırılabileceği bir alan olduğunu öğrenmiş oldu*"

V13 "*Teknolojik yeterliliklerinin çok fazla geliştiğini düşünmemekteyim; fakat hayata faklı bir bakış açısı oluşturduğu; kendilerine yenilikler kattığını, özgüven geliştirdiğini söyleyebilirim*."

Araştırmaya katılan velilerin eTwinning projelerinin çocuklarına teknolojik yeterlilik kazandırması konusundaki algılarına bakıldığında çoğunluğunun eTwinning projelerinin teknolojik yeterlilik konusunda yararlı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Veliler çocuklarının bilgiye ulaşmayı öğrendiklerini, kendi becerileri ile teknolojik imkânları kullanmayı birleştirebildiklerini, daha bilinçli davrandıklarını vurgulamışlardır.

SONUÇ

Velilerin algılarına göre eTwinning projelerinde teknoloji ile oluşturulan etkinliklere çocuklarının bakış açılarının tamamının olumlu olduğu görülmektedir. Veliler eTwinning projelerine katılım ile her konuda farkındalık oluştuğunu belirtmişler, çocuklarının özgüvenlerinin yükseldiğini, etkinliklerden zevk aldıklarını ve bu yolla öğrenme düzeylerinin yükseldiğini belirtmişlerdir. Ceylan ve Gündoğdu (2018) tarafında yapılan, uzaktan eğitim

yöntemiyle verilen kodlama eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, verilen eğitimin öğrencilerde farkındalık düzeyini arttırdığını tespit etmişlerdir. eTwinning projelerine katılan öğrenciler, alışıldık ders işleme tekniklerinden farklı yöntem ve teknoloji ile bu projelere katıldıkları ve eğlenerek öğrendikleri için, bu projelere katılım istekleri daha çok artmaktadır.

Velilere göre eTwinning projelerinin hazırlanmasında öğrenci ve veliler genellikle birlikte çalışmaktadırlar. Bu durum öğrenciler ve veliler arasındaki yardımlaşmayı arttırmış, öğrencilerle birlikte velilerin de kişisel gelişim düzeylerine ve bilgi seviyelerine olumlu katkı sağlanmış, çocuklarla veliler birlikte daha kaliteli zaman geçirmişlerdir. Başaran ve ark. (2020), proje tabanlı öğretim sürecinde eTwinning faaliyetlerine katılım durumunu inceledikleri araştırmada, proje tabanlı eğitimler sırasında öğretmenler arasındaki iş birliği ve paylaşım düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir. Avcı (2021)'de benzer şekilde eTwinning projelerine katılımın iş birliğini arttırdığını belirlemiştir. Proje tabanlı çalışmalar öğrenciler açısından olduğu kadar veliler için de yeni bir süreçtir. Salt dersin işlendiği derslere veli katılımını sağlamanın zorlukları bulunurken, proje tabanlı eğitim programlarına aile katılımının sağlanması, teknoloji kullanımındaki bilgi düzeylerine bağlı olarak daha yüksek düzeyde olabilmektedir.

Velilere göre eTwinning projelerine katılan çocuklarda genellikle olumlu gelişimler görülmektedir. Bu projelere katılan öğrencilerde merak ve öğrenme isteğinin artmış, çocuğun ufku genişlemiş ve yeni fikirler ortaya koyacak hale gelmişlerdir. Öğrenciler projeleri başardığında mutlu olurlarken çocuklar için zor olan projeler çocuk tarafından yapılamadığında çocuğun özgüven seviyesinin düşmesine de sebep olabilmektedir. Çavuş ve ark. (2021) da bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde eTwinning projelerine katılımın öğrencinin merak düzeyi arttırdığı ve bu yolla eğitime katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Merak ve öğrenme isteği, öğrenme ve öğrenilen bilginin kalıcı olması açısından önemli bir faktördür. eTwinning projeleri de öğrencilerde merak uyandırarak onların öğrenme isteklerini arttırma amaçlı olduğu için eğitimin etkinliği açısından olumlu yararları görülmektedir.

Velilerin görüşlerine göre eTwinning projelerine katılan öğrenci ile katılmayan öğrenci arasındaki fark belirgin düzeydedir. Bu projelere katılan öğrencilerde özellikle teknolojiyi aktif kullanma düzeyi artmakta, çocuklar daha yaratıcı düşünmeye başlamaktadır. Bu projeler sayesinde bilgi ve becerisi artan çocuklarda diğer çocuklara kıyasla kendine güvenme düzeyi daha yüksek olmaktadır. Avcı yaptığı araştırmasında bu çalışma ile elde edilen sonuca benzer şekilde eTwinning projelerine katılımın özgüven arttırıcı etkisinin olduğunu tespit etmiştir. eTwinning projelerine katılmayan öğrenciler, klasik ders işleme teknikleri ile eğitim faaliyetlerini yürütürlerken, proje tabanlı çalışmalara katılan öğrenciler klasik öğrenme yöntemlerinin yanında farklı bir eğitim yöntemini daha kullanmakta, bu da öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltebilmektedir.

Araştırmaya katılan velilere göre eTwinning projelerinin çocukların meslek seçimine olumlu yönde etkisi olmuştur. eTwinning projeleri öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmelerini sağlamaları ve çocukların araştırma becerilerini geliştirdiği için çocukların meslek seçimi konusunda tahlil yapabilecek yeterliliğe ulaşmalarını sağlamakta ve çocuklar farklı meslekleri inceleyerek değerlendirmeler yapabilecek seviyeye gelmişlerdir.

Velilere göre eTwinning projeleri çocuklarda teknoloji kullanım düzeyini arttırmıştır ve çoğu veli de bu projelerin teknolojiyi verimli kullanma konusunda yararlı olduğunu belirtmektedir. Buna karşılık öğrencinin projeler sonrasında da teknolojik araçları kullanmaya devam etmesinin diğer derslere olan ilgisinin ve diğer derslerine ayırdığı zamanın azalması sebebiyle verimsizliklerin oluştuğunu belirtmektedirler. Bu görüşte olan velilere göre teknoloji kullanımında sınırlamalar getirilmesi, proje ve ders için gerekli kullanım dışındaki teknoloji kullanımlarının kontrollü olması gerektiğini belirtmişlerdir. Avcı (2021), eTwinning projelerine katılımın teknoloji kullanım düzeyine olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiştir. Proje tabanlı uygulamalar öğrencilerin teknoloji temelli eğitim materyali kullanım düzeyini arttırmakta ve öğrenci bu yeni alışkanlığı sebebiyle teknoloji kullanım düzeyini yükseltebilmektedir.

Araştırmaya katılan velilere göre eTwinning projelerine katılan öğrencilerin proje öncesinde ve proje sonrasındaki teknolojik yeterlilik düzeylerine olumlu katkısı olmuştur. Öğrencilerde daha rahat araştırma yapabilme becerisi artmış, kendi başına yapabilme düşüncesi ile birlikte özgüven düzeyi yükselmiş, çocuklarda yeni fikirler ve yetenekler oluşurken, çocuklarda öğrenme isteği artmıştır. Ayrıca çoğunluğun eTwinning projelerinin teknolojik yeterlilik konusunda yararlı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Veliler çocuklarının bilgiye ulaşmayı öğrendiklerini, kendi becerileri ile teknolojik imkânları kullanmayı birleştirebildiklerini, daha bilinçli davrandıkları belirtilmektedir.

eTwinning projelerine katılım öğrencilerin yeni fikirler ortaya koymalarını sağlamakta, öğretim programına paralel öğrenmeler gerçekleştirebilmekte, entelektüel dünya görüşü kazanmakta, yeni teknolojik öğrenmeler gerçekleştirmekte, somut ürünler ortaya çıkarmakta, olumlu örnek olma konusunda istekli olmakta, eğlenerek öğrenmektedirler.

eTwinning projelerinde öğrencilere destek verebilmek için velilerin de teknolojik ilgi ve yeterliliğinin olması gerektiği, bu etkinliklerde velinin bakış açısının da öğrencinin katılımını etkilediği görülmüştür.

eTwinning projeleri sayesinde öğrenciler kendinden uzakta olanlar ile de iş birliği yapabileceğini, ortak çalışabileceğini, ortak ürün ortaya çıkarabileceğini ve teknolojinin bu sürece katkısını fark etmişlerdir.

Proje etkinlikleri ile öğrenciler eğlenerek, araştırarak ve yeni tecrübeler edinerek ders etkinliklerine paralel etkinliklere dahil oldukları için öğrenciler okula dair olumlu değerler kazanmış olmaktadırlar. Projelere katılan öğrencilerin aileleri ile daha iyi ilişkiler kurdukları, öğrencilerin ebeveynleri ile kaliteli zaman geçirdikleri, birlikte teknolojik fikir üretebildikleri, birlikte gelişebildikleri bir eğitim ortamında bulundukları, bu sürecinde ilişkilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda verilen öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırmada elde edilen bulgular eTwinning projelerinin öğrencilerin teknolojik yeterlilik düzeyini anlamlı hale getirebilmesi için imkanların varlığının önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu imkanlar başta öğrencinin bilgisayar ve internet erişiminin olup olmadığı olmak üzere, velilerin öğrenim düzeyi, öğrenci merakı, velilerin teknoloji konusunda doğru rehberlik yapabiliyor olmaları ve üretmeyi seven bir aile ortamında

bulunmalarına bağlıdır. Bu çerçevede bu projelerde öğrenciler arasında eşitliğin sağlanabilmesi için web-2 araçlarına bağlı etkinliklerin tüm öğrencilerin bilgisayar erişimi olabilecek şekilde bilgisayar sınıflarında uygulanmaya çalışılması önerilmektedir.

- Öğrencilerin web-2 araçlarını keşfetmeye çalıştıkları zaman diliminin uzamaması ve bilgisayar başında geçirilen zamanı doğru planlamak adına öğrencilere araçlar açıklayıcı ve basit şekilde anlatılmalıdır. Öğrenciler sürece başlamadan süreci nasıl ilerleteceklerini kavramış olmalılardır. Bu bağlamda etkinliklerde sunulan web-2 aracı videolu anlatım ile öğrencilere açıklanabilir.
- Proje uygulayıcısı öğretmenler mutlaka kendileri de web-2 araçlarına hakim olmalıdırlar. Bu çerçevede öğretmenlerin kendilerinin de videolu anlatım içerikleri düzenlemeleri öğrencilere ve velilere destek olabilecektir.
- eTwinning projesine başlamadan önce öğrenci velileri ile yapılan toplantıda öğrenci ve velilerin teknolojik becerileri ile yeterlilik düzeylerine dair bir çalışma yapılmalı, gerekirse veliler ve öğrenciler birlikte web-2 araçları konusunda farkındalıklarının artırılmasına yönelik toplantılar düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi ile web-2 araçları daha anlaşılır olacaktır. Bu noktada akran öğrenmesi teşvik edilmeli, araçları kavramış olan öğrencilerin liderlik yapabilmeleri için öğrencilere fırsatlar tanınmalıdır. Etkinlikleri hazırlarken öğrencilerin video çekmesi hem kendi bilgilerini gözden geçirmelerini sağlayarak öğrencilerde liderlik becerisini geliştirecek, aynı zamanda arkadaşlarına rehberlik etmesi için fırsat yaratılmış olacaktır.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren kurumlarında mutlaka proje yazma ve eTwinning işleyişi ve kullanılan web-2 araçlarına dair dersler eklenmelidir.

KAYNAKÇA

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.

An, Y.-J., Aworuwa, B., Ballard, G., & Williams, K. (2010). Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers and Best Practices. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 7, 41-48.

Arslan, A. S., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 115-128

Avcı, F. (2021). Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak eTwinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1): 1-22.

Başaran, M. Kaya, Z. Akbaş, N. ve Yalçın, N. (2020). Proje Tabanlı Öğretim Sürecinde eTwinning Faaliyeti'nin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yansıması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 373-392.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (10. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2018). Bir Olgubilim Çalışması: Kodlama Eğitiminde Neler Yaşanıyor?. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2): 1-36.

Çavuş, R. Balçın, M. D. ve Yılmaz, M. M. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin eTwinning Proje Süreçlerindeki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1): 246-272.

Çığlık, H. ve Bayrak, M. (2015). Uzaktan Öğrenme ve Yapısalcı Yaklaşım. *IJODE*, 1(1): 87-102.

Deans, P.C. (2009). *Social Software and Web2.0 Technology Trends*. Newyork: Information science reference.

Günaş, S. (2019). Eğitimde Proje Tabanlı Öğrenme Kuramı Literatürü: İçerik Analizi. *Kisbu İlahiyat Dergisi*, 1(1): 75-109.

Haseski, H. İ., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2015). Türkiye'de yaşamboyu öğrenme ve yansımaları. Eğitim Teknolojileri Okumaları, 41-64.

Horzum, M. B. (2010), Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1): 603-634.

İplikçi, H. G. ve Batu, M. (2018). Dijital İletişim ve Çocuk: Türkiye'de Çocuk Web Sitelerindeki Reklamlara Yönelik Bir İçerik Analizi. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 30: 242-256.

Kabakçı Y., I. Dönmez, O. Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4): 883-896.

Karagülle, A. E. ve Çaycı, B. (2014). Ağ Toplumunda Sosyalleşme ve Yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4(1): 1-9

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri -Internet ve Sanal Yüksek Eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4): 117-125.

Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden EBA ve Eğitim Portalları ile İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1): 93-115.

Korucu, A. T. ve Sezer, C. (2016). Web 2.0 Teknolojilerini Kullanma Sıklığının Ders Başarısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2): 379-394.

MEB. (2019). *eTwinning Faaliyeti Tanıtım Kitapçığı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Metin, E. (2018). Eğitimde Teknoloji Kullanımında Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(1): 79-103

Morkoç, D. ve Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5(3), 335-346.

Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1): 55-66.

Öztürk, E. ve Ada, Ş. (2006). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim ve Sınama Durumlarına Yansıması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 93-103.

Sarıkaya, M. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2): 578-590.

Smaldino, S. E. Lowther, D. L. Mims, C. & Russel, J. D. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Ölçme Araçları*, (Çev. Arı, A), Eğitim Yayınevi, Konya.

Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Dijital Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi* 101(5): 577-596

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ABDÜLKADİR TÖRE'NİN "USÛL-İ TA'LÎM-İ KEMAN" ADLI ESERİNDE KEMAN ÖĞRETİMİNE YAKLAŞIMI

Erdal KURTÇU[1]

Özet

Abdülkadir Töre, geleneksel Türk müziğinin teorik açıdan geliştirilmesi ve bilimsel bir temele oturtulması için çalışmalarda bulunan değerli bir teorisyen, eğitimci, besteci ve müzik araştırmacısıdır. Türk sanat müziği ve dinî mûsıkî alanında besteleri bulunmaktadır. 41 aralıklı ses sistemi ile ilgili bir nazariyat kitabı yazmıştır. Dârüelhân'ın kurulması ve geliştirilmesi ile ilgili önemli katkılarda bulunmuş, dönemin değerli müzisyenleri ile birlikte kendisi de burada görev almıştır. Töre, 1911 yılında "Usûl-i Ta'lîm-i Keman" isimli kitabını yazmıştır. Bu eser, Türk müziği keman icrasının Batı müziği metodolojisi içerisinde ele alınması ve ülkemizde yayımlanan ilk keman metodu olması sebebiyle oldukça önemlidir. Eserin günümüze ulaşan az sayıda nüshası bulunmaktadır. Bu çalışmada, Abdülkadir Töre'nin Osmanlı Türkçesi ile kaleme aldığı "Usûl-i Ta'lîm-i Keman" isimli eseri incelenerek, bu bağlamda sanatçının keman öğretimine yaklaşımı ele alınmıştır. Çalışmada, kitapta yer alan etütler makam, usûl ve icra teknikleri açısından incelenerek keman öğrencilerine kazandırılması hedeflenen temel beceriler tespit edilmiş, ayrıca sanatçının kitabında yer verdiği çeşitli görüşleri incelenmiştir. Buna göre, kitapta yer alan toplam 181 etüt arasında, 17 farklı makamda yazılmış olan 23 adet makamsal etüt bulunmaktadır. Kitapta yer alan etütler; detache, legato, staccato, pizzicato, glissando, acciaccatura ve trill gibi teknikleri içermektedir. Töre, kemanda Türk müziği icracıları tarafından kullanılan akort sistemi, Türk müziği icracılarının hatalı uygulamaları ve bu yönde çalışmak isteyenlerin izlemeleri gereken yol ve yöntemler hakkında çeşitli açıklamalarda bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Abdülkadir Töre, Usûl-i Ta'lîm-i Keman, İlk Türk Keman Metodu, Geleneksel Türk Müziği, Keman Eğitimi

ABDÜLKADİR TÖRE'S APPROACH TO TEACHING VIOLIN IN HIS WORK TITLED AS "USÛL-İ TA'LÎM-İ KEMAN"

Abstract

Abdülkadir Töre is a distinguished theorist, educator, composer, and music researcher who has contributed to develop traditional Turkish music theoretically and establish it on a scientific basis. He has several compositions in the field of Turkish classical and religious music. He has written a theoretical book on the 41 spaced scale system. He has pioneered in the establishment and institutionalization of *Dârülelhân*, and delivered lectures there together with the foremost musicians of the period. He wrote his book "Usûl-i Ta'lîm-i Keman" in 1911. This book is accepted as a milestone since it is the first violin method published in our country and the Turkish music violin performance is delineated within western music methodology. There are few copies of the work that have survived to the present day. In this study, Abdülkadir Töre's work "Usûl-i Ta'lîm-i Keman", written in Ottoman Turkish, has been examined and in this context, his approach to violin teaching has been investigated. In the study, the etudes in the book have been

[1] Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi,
e-posta: erdal_kurtcu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7370-6210

scrutinized in terms of maqam, rhythm and performance techniques, and the basic skills aimed to be taught to violin students have been identified and the artist's views on Turkish music performers and performance problems have been analyzed. In addition, various explanations of the artist were examined. Accordingly, among the 181 etudes in the book, there are 23 modal studies composed in 17 different maqams. The etudes in the book include techniques such as detache, legato, staccato, pizzicato, glissando, acciaccatura and trill. Töre made various elucidations about the chord system used by Turkish music performers in violin, the faulty practices of Turkish music performers, and the guidelines and methods to be followed by those who want to progress in this field.

Keywords: Abdülkadir Töre, Usûl-i Ta'lîm-i Keman, the first Turkish violin method, Traditional Turkish Music, Violin Education.

1. GİRİŞ

Türkler, tarih boyunca çok geniş bir coğrafi alana yayılmış olup buralarda birtakım farklı müzik kültürleriyle etkileşim içine girmişlerdir. Bu etkileşimler sonucunda Türk müzik kültürü pek çok koldan beslenmiş ve zengin bir yapıya kavuşmuştur (Levendoğlu, 2005, s.253). Tarihsel zincir takip edildiğinde Türk müzik kültürünün, Orta Asya, Eski Anadolu- Akdeniz ve Ege-, İslam, Osmanlı ve son olarak Batı kültürü olmak üzere beş damardan beslenerek bugüne ulaştığı görülmektedir (Can, 2001, s. 1, akt. Levendoğlu, 2005, s.254).

Türk müzik kültürü, yaklaşık beş bin yıllık bir oluşum ve gelişim sürecini ifade etmekle birlikte, Orta Asya'dan günümüze değin birçok değişim ve dönüşüm yaşamıştır. Bu durumun oluşmasında farklı medeniyet anlayışlarının etkisi oldukça fazladır (Özdek, 2012, s.29).

Türklerin birçok müzik kültürünün harmanlandığı bir yer olan Anadolu'ya yerleşmelerinden sonra Selçuklu döneminde çevre müzikleriyle etkileşimler devam etmiş ve daha sonraki Osmanlı döneminde ise özellikle Balkanlarda büyük müzik sentezlenmeleri yaşanarak, İstanbul her yerden müzikçilerin akın ettiği, Doğu'nun en büyük müzik merkezi haline gelmiştir. Son birkaç yüzyıldır Batı'yla gelişen ilişkiler müzikte başka yeni oluşumlara yol açmıştır. Farklı coğrafyalarda çok çeşitli kültürlerle etkileşimlere girmiş olan Türk müzik kültürü belli bir açı ya da tek bir çizgi üzerinde gelişmemiştir. Bu farklı kökleri sayesinde ülke, tarih boyunca birçok farklı kültürün süzgecinden geçmiş zengin bir müzik mirası devralmıştır (Can, Levendoğlu, 2002, s. 239). Böylece, Türk müzik kültürü; Türklerin coğrafya, medeniyet ve kültürel çeşitliliği itibariyle dinamik, kendine has, kompleks ve zengin bir yapıya sahip olmuştur (Özdek, 2012, s.36).

1.1. Türk Müzik Kültüründe Keman

Osmanlı İmparatorluğu, XVI. yüzyıldan itibaren Avrupa ülkeleriyle yüzyıllardır süren ilişkileri vesilesiyle, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde bulunan yabancı elçiliklerin, Latin topluluklar ve diğer temsilciliklerin kendi ülkelerine özgü çeşitli oyunları, saray şenlikleri ve kendi konaklarında düzenledikleri özel eğlenceleri sayesinde Batı müziği ile tanışmıştır. (Çakmakoğlu, 1997: 18 akt. Gündoğdu, 2016, s.41).

Kemanın hangi tarihte ve ne şekilde Türk müzik kültürüne dâhil olduğu ile ilgili net bilgilere ulaşılamamakla birlikte, Türk kültür dünyasına XVI. yüzyıldan itibaren batıdan eğlence

ve tören gibi etkinlikler için gelen Avrupalı müzisyenler tarafından tanıtıldığı bilinmektedir (Tekin, Feyzi, 2019, s.1496).

Kemanın Türk müziğine dâhil olması ile ilgili, Aksoy (2003)'un çalışmasında, Liotard'ın 1737-1742 yıllarındaki "Keman Çalan Türk Mûsıkîcileri" resmi, Perrault'un, 1697 de yazdığı "Paralles des Anciens et des Modernes" isimli kitabındaki Fransa'nın İstanbul elçisinin evinde bir Türk müzisyenin keman çalmış olması ile ilgili bir bilgi ve Fonton'un 1751 yılında yazdığı kitaptaki rebap ve keman hakkında aktardığı bilgilerin birleştirilmesiyle birlikte XVII. yüzyıl sonrası işaret edilmektedir.

Charles Fonton, bugün bildiğimiz kemanı Osmanlı'ya ilk getiren kişinin Rum Yorgi (bilinen diğer isimleri ile Kemâni Corci / Âmâ Corci) olduğunu ifade etmiştir. Yorgi, 1710- 1765 yılları arasında yaşamış "Rum asıllı keman sanatçımızdır. Yerli ve yabancı kaynaklardan Sultan I. Mahmud döneminde (1789-1807) ün kazanmış görme özürlü usta bir sine kemanı sanatçısıdır. Fransız asıllı bir müzikçiden kemanı tanıyan ve bu çalgıda da ustalaşan sanatçının ilk kemancımız olduğu tahmin edilmektedir." (Say, 2005, s.258).

Fonton, izlenimlerini aktardığı kitabında, dönemde her yerde şark kemanı olarak tanımladığı rebabın çalındığını ve kemanın pek rağbet görmediğini, bu sebeple Yorgi'nin ölümünden sonra kemanın kaybolacağını düşündüğünü belirtmiştir. Ancak bu düşüncenin aksine rebap günümüzde neredeyse kaybolurken, kemanın kullanımı yaygınlaşmıştır. Fonton, rebabı şöyle tanımlamıştır:

"Şark kemanının sesi genellikle bizimki kadar gür ve neşeli değildir. Güzel duyulması için bu kemanın büyük bir dikkat ve incelik ile seslendirilmesi gerekir. Orta derecede bir çalgıcı bile kulakları tırmalamaktan başka bir sonuca ulaşamaz. Şarklılar kemanlarını bizim bas çaldığımız şekle benzer bir şekilde çalarlar. Bağdaş kurarak kemanın teknesinin altında bulunan madeni bölümü yere dayarlar. Bu şekilde sözünü ettiğimiz çalgıların bulunduğu bir mûsıkî topluluğu görülmektedir. Kullandıkları yay bizim kullandığımız yayın aynısıdır. Sadece yayın uç kısmında kılları gergin tutabilmek için bizim kullandığımız küçük çark şarklılarda yoktur. Şarklılar bu işlevi kılları elleriyle gerdirerek yaparlar." (Behar, 2005, s.169).

"Rebab, ikisi de Avrupa'dan ithal iki çalgı tarafından, yani ilk önce boyna değil göğse dayanarak çalındığı için sinekemanı adını verdiğimiz "viola d'amore", daha sonra ise onun yerini alan ve bugün de kullanılan bildiğimiz keman tarafından tahtından indirilinceye kadar kullanımda kalmaya devam etmiştir." (Behar,2020, s.113).

Batı dillerinde kemana birçok farklı isim verilmiş, Fransızca'da "violon", İtalyanca'da "violona", Almanca'da "violin" olarak isimlendirilmiştir. Keman, birçok ülkenin geleneksel müziğinde kullanılan bir çalgı olmuş ve o ülkelere özgü isimlerle anılmıştır. Macarca'da "hegedii", Almanca'da "geige", Rusça'da "skripka" olarak da isimlendirilir. Türkiye'de, keman kelimesi çalgıyı anlatmaktan ziyade yayını tanımlamak için kullanılmıştır. Anadolu'da yay ile çalınan çalgıya "ıklığ", bu çalgının yayına "keman", çalgıyı çalan kişilere ise "kemani" denilmiştir (Kurtaslan, 2009, s.411).

Keman, geleneksel Türk müziğinde XIX. yüzyıl başında yaygınlaşmaya başlamıştır. Daha önceki yüzyıllarda "kemani" olarak adlandırılan keman sanatçılarımız, kemençe ya da sine

kemanı çalmaktadır. Örneğin 1760'da ölen kemani Hızır Ağa, aynı dönemde yaşamış olan kemani Corci (Yorgi), XIX. yüzyılın ilk yarısında ölen kemani Mustafa Ağa sine keman sanatçılarıdır. Türkiye'deki ilk keman sanatçısının Corci (Yorgi) Efendi olduğu bilinmektedir. XIX. yüzyılda doğan ve çoğunluğu XX. yüzyılda ölen tanınmış keman sanatçılarımız arasında ise şu isimler vardır. Kemani Ağa Aleksan (?-1925). Kemani Bülbüli Salih Efendi (?-1923). Kemani İhsan (?-1920-?). Kemani Memduh Efendi (1868-1938) Kemani Reşat Erer (1890-1940) Kemani Sahak Efendi (1889-1946) Kemani Sebuh (XIX. yüzyıl Mızıka-i Humayun sanatçısı). Kemani Tahsin (XIX. yüzyıl Mızıka-i Humayun sanatçısı) ve Kemani Tatyos Efendi (1858-1913). (Say, 2005, s.258). XX. yüzyıl ile birlikte başlatılan okullaşma süreci sonrasında ise ülkemizde birçok önemli keman sanatçısı yetişmiştir.

1.2. Keman Eğitiminde Okullaşma Süreci

Türkiye'de keman eğitimi okullaşma açısından ele alındığında dikkate değer ve ilk önemli gelişme, konservatuvar niteliğinde bir okul olan Dârülelhân'ın kurulmasıdır. Dârülelhân, Osmanlı Maârif Nezareti'ne bağlı olarak açılmış olan ilk resmi müzik okuludur. Bu okulun oluşumu ve teknik gelişiminde Dârülbedâyi mûsıkîşinaslarının önemli katkıları olmakla birlikte bu isimlerin başında Abdülkadir Töre gelmektedir (Özden, 2018, s. 97-100).

Dârülelhân'ın açılması için gereken tâlîmatnâme ve program çalışmalarına Haziran 1916'da başlanmıştır. Talimatname, ders programı, bina ve eğitim öğretim kadrosu gibi gerekli düzenlemelerin birkaç ayda tamamlanmasından sonra 1916'da faaliyete başlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu, bu dönemde Birinci Dünya Savaşı'nı kaybetmek üzeredir. Bu sebeple Dârülelhân'ı Avrupa'daki diğer müzik okullarından ayıran en belirgin özelliklerden biri, devletin büyük sıkıntılar yaşamakta olduğu bir dönemde kurulabilmiş olmasıdır. Savaş şartları içerisinde, yeni kurulmuş bir konservatuvar olarak eğitimin başlatıldığı Dârülelhân'ın, Türk müzik eğitimi içerisinde önemli bir rolü vardır. "Nağmeler Evi" anlamına gelen Dârülelhân, Türk müzik eğitimine kazandırdığı yöntem, program, icra disiplini ve notasyon çalışmaları ile günümüz konservatuvarlarına örnek olmuş ve Avrupa'daki müzik eğitimi yöntemlerinin ülkemizde de uygulanmasını sağlamıştır. Özellikle Türk müziği eğitimine pedagojik yaklaşım ve sistemli bir çalışma imkânı getirmiş olan Dârülelhân, klasik Türk müziğinin gelecek kuşaklara aktarılması anlamında da önemli bir görev üstlenmiştir (Özden, 2018, s.97-100).

Kuruluş amaçları arasında da yer aldığı gibi, Dârülelhân yayın ve araştırma faaliyetleri ile de Türk mûsıkîsi açısından bir dönüm noktasına işaret etmektedir. Cumhuriyet sonrasında nota yayımlayan ilk kurumdur. Farklı kaynaklardan gelen eserlerin tespit edilmesi, korunması ve aktarılması bu şekilde mümkün olmuştur. Dârülelhân Külliyatı adı altında yayımlanmaya başlayan, 120 tanesi Osmanlıca olan toplam 180 yaprak nota, 7 sayı yayımlanan Dârülelhân Mecmuası ile Anadolu'daki folklor araştırma gezileri ile derlenen türkülerin yer aldığı Anadolu Halk Şarkıları (1927-1928) adındaki 7 adet defterdir. (OMAR, 2021).

Özden (2018)'in çalışmasında aktardığı bilgiye göre, kurulduğu 1916 yılında Dârülelhân'ın akademik ve idari çalışanları aşağıda görüldüğü gibidir.

1) Yusuf Ziya Paşa (Başkan)

2) Ali Rıfat Çağatay (Başkan Yardımcısı)

3) İsmail Hakkı Bey (Baş Muallim)

4) Abdülkadir Töre (Nazariyat Muallimi)

5) Rauf Yekta Bey (Musikî Tarihi)

6) Cemil Bey (Tanbûr Muallimi)

7) Andon Efendi (Lavta Muallimi)

8) Ahmet Irsoy (Dini Mûsıkî Muallimi)

9) Kâzım Uz (Batı Müziği)

10) Zâtî Bey (Batı Müziği)

11) Levon Efendi (Repertuvar)

12) Komidasi Efendi (Repertuvar)

Türk müziği eğitimi açısından kısa bir süre de olsa bu dönemde keman, Türk müziği icralarında daha fazla kullanılmaya başlanmış ve günümüzde bilinen önemli birçok kemancı bu kurumum öncülüğü sayesinde yetiştirilmeye fırsat bulabilmiştir (Tekin, Feyzi, 2019, s.1496). Kurum daha sonraları İstanbul Belediye Konservatuvarı ve İ.Ü. Devlet Konservatuvarı olarak anılacaktır (İlyasoğlu, 2009, s.297).

Bu dönem sonrasında kurulan Mûsıkî Muallim Mektebi ise Türk müziği icrası bakımından olmasa da kemanın Türk müzik sanatı içerisinde oldukça yaygınlaşmasını sağlamış ve bu dönem sonrasında açılan, mesleki müzik eğitimi verilen kurumların hemen hepsinde öğretiminden vazgeçilemeyen çalgılardan biri olmuştur. Zamanla Türk müzik kültürüne iyiden iyiye yerleşen bu çalgı, hem Klasik Batı Müziği hem de Geleneksel Türk Müziği icralarında sıklıkla kullanılan bir çalgıya dönüşen keman ile ilgili birçok bilimsel çalışma yapılmıştır (Tekin, Feyzi, 2019, s.1496).

Mûsıkî Muallim Mektebi, Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirmek üzere açılan ilk resmi kurumdur. "Bu kurum, öğretmen yetiştirmek üzere önemli bir görev üstlenmiş, böylece 1936' da kurulacak Ankara Devlet Konservatuarı' nın ilk tohumları atılmıştır." (İlyasoğlu, 2009, s.297). Riyaseti Filârmoni Orkestrası Şefi Osman Zeki Bey (Üngör) okul müdürlüğüne getirilmiş, orkestra üyelerinden bazıları da öğretmen olarak atanmıştır. Okul, özellikle 1925 yılı sonrasında program ve eğitim-öğretim kadrosu bakımından güçlenmiştir. Avrupa'da öğrenim gördükten sonra yurda dönen Ekrem Zeki Ün, Necil Kazım Akses, Ahmet Adnan Saygun gibi genç müzisyenler burada öğretmenlik yapmışlar ve Batıda öğrendiklerini bu kurumda uygulamışlardır. Dârülelhân'ın İstanbul'da müzik yaşamının çekirdeğini oluşturması gibi Mûsıkî Muallim Mektebi'de Ankara'da bu işlevi üstlenmiştir (İlyasoğlu, 1999, s.70, 87).

Bu kurumlarda verilen müzik eğitimi batı müziği ışığında gerçekleştirilmekle birlikte, müzik eğitimi zaman zaman çok sesli batı müziği ile geleneksel Türk müziği arasında gidip gelmiştir. Bu gidiş gelişler belli süreçlerde bu iki müzik türünün kullanılması ile sürdürülmüştür (Duman, 2008, s.270). Bunun en önemli sebeplerinden biri ise batının müzik eğitiminde

kullandığı metodolojik yaklaşımının geleneksel müzik eğitiminde kullanılması isteği ve gerekliliğidir.

Bahsedilen müzik eğitimi kurumlarında keman eğitimi Cumhuriyet sonrası daha da ileri düzeye ulaşmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri İstanbul Belediye Konservatuarı, Mûsıkî Muallim Mektebi ve Ankara Devlet Konservatuarı'nda çalışmak üzere gelmiş olan nitelikli yabancı keman eğitimcilerinin yanı sıra yetişmiş olan Türk keman eğitimcilerinin de bu kurumlarda görev alıp talebe yetiştirmeleridir" (Kurtaslan, 2009, s.419). Bu sayede, Dünya çapında tanınmış birçok Türk keman sanatçısı yetiştirilmiştir.

1.3. Abdülkadir Töre (Seyyid Abdülkadir)

Abdülkadir Töre, 1873 yılında Doğu Türkistan'ın Kaşgar şehrinde doğmuştur. Babası Kaşgar emiri Yakup Han olup ilim, sanat ve politika ile ilgilidir. Yakup Han 1878 yılında İstanbul'a elçi olarak gönderilmiş, bu vesileyle aile İstanbul'a yerleşmiştir. Abdülkadir Töre de İstanbul'da yetişmiştir.

Töre, müzik çalışmalarına 12 yaşında kanun dersleri alarak başlamıştır. Hacı Kirami Efendi'den müzik dersleri, Hoca Fehmi Efendi'den usûl, makam bilgisi dersleri, Kemani Tatyos Efendi ve Kemani Kirkor'dan keman dersleri almıştır. Töre, daha sonra Albert Braun'un keman öğrencisi olmuş ve batı müziği dersleri almıştır. Dini müzik konusunda ise Hacı Nafiz Bey'den çok sayıda İlahî ve Durak öğrenerek bilgilerini genişletmiştir (Say, 2004, s.1185).

İstanbul'da Yusuf Paşa Rüştiyesi ve Davud Paşa İdadisi'nden mezun olmuştur. Günümüzde Siyasal Bilgiler Fakültesi olarak bilinen "Mekteb-i Mülkiye'de" iki yıl öğrenim görmüş ancak tamamlamamıştır. Dâhiliye Nezareti Mektubi Kalemi'nde memurluğa başlamış daha sonra ise Hariciye Nezareti Müracaat Kalemi'nde çalışarak emekli olmuştur (Rona, 1960, s.122).

Töre, hayatının büyük bir bölümünü müziğe adamıştır. Ses sistemi, makamlar ve usûller üzerine çalışmalar yapmış, "İlahî, Durak, Peşrev, Saz Semaisi, Ağır Semai, Yürük Semai ve Şarkı formlarında 200 dolayında eser bestelemiştir." (Say, 2004, s.1185). Ayrıca eğitimci kimliği ile de önemli çalışmalarda bulunmuştur. "Töre, geleneksel Türk müziğinin inceliklerini bilimsel bir temele oturtmaya çalışmıştır. Çalışmaları süresince zengin bir nota koleksiyonu oluşturan besteci, 1912 yılında Türk müziğinde ilk kez Usûl-i Ta'lîm-i Keman başlıklı bir keman metodu yazmış, bu çalışmasını 1920 yılında yayımlamıştır." Dârülelhân'da mûsıkî nazariyatı derslerini yürüten Töre, Tanbûrî Cemil Bey'in ölümünün ardından burada Sersâzende olmuş, ayrıca İstanbul'daki orta dereceli okullarda müzik müfettişliği yapmıştır. (Say, 2005, s.493).

Geleneksel Türk müziğinin teorik yönden gelişmesine hizmet etmek isteyen Töre, Türk müziğinin ses sistemi üzerine bir açıklama getirmeye çalışmış, dizide 41 aralıktan oluşan bir ses sistemi geliştirmiştir (Say, 2005, s.493). Ardından, 41 aralıklı dizi temeline dayanan bir nazariyat kitabı yazmıştır. Fakat bu eserini bastıramamıştır. Bu eserle mûsıkîyi fiziksel ve matematiksel temeline oturtmayı amaç edinmiştir. Makamlarımızı ve usûllerimizi değişik yorumlayan, perde sayısını 41'e çıkaran bu sistem Abdülkadir Töre'nin ölümünden sonra bütün ömrünü nazariyat incelemeleriyle geçiren ve aynı zamanda Töre'nin öğrencisi olan, 1930'lu yıllardan beri birlikte çalıştıkları Ekrem Karadeniz (1904 – 1981) tarafından geliştirilmiştir. Ekrem Karadeniz'in de

ölümünden sonra bu kitap Türkiye İş Bankası yayınları arasında "Türk Mûsıkîsinin Nazariye ve Esasları" adıyla yayımlanmıştır (Ergöz, 1994, s.49).

Abdülkadir Töre uzun mûsıkî çalışmaları ile oldukça zengin bir nota koleksiyonu oluşturmuştur. Türk mûsıkîsinin dini, din dışı ve klasik formlarında birçok eserinin bulunduğu bu koleksiyon M. Ekrem Karadeniz'e intikal etmiş, onun da vefat etmesinden sonra ailesi tarafından Süleymaniye Kütüphanesi'ne bağışlanmıştır. Bu koleksiyondaki dini eserlerin bir bölümü Ali Rıza Şengel'in koleksiyonuyla birleştirilmiş ve dokuz cilt halinde Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı tarafından yayımlanmıştır (*Türk Mûsıkisi Klâsikleri İlâhîler*, nşr. Yusuf Ömürlü, V-IX, İstanbul 1984-1996). Bu yayında kendi bestelerinden olan yirmi ilahînin notası da yer almaktadır (TDV, 2012, s.278).

Abdülkadir Töre Dârülelhân'ın kurulması ve geliştirilmesi ile ilgili önemli katkılarda bulunmuştur. Bu konuda, Özden (2018)'in çalışmasında şu ifadeler yer almaktadır. "Abdülkadir Töre I. Dünya Savaşı'nın başladığı yıllarda maarif nezaretine bir tasarı sunmuş ve bu raporunda Türk Mûsıkî Mektebi kurulması ile ilgili öneride bulunmuştur. Dilekçesinde Avrupa'daki gelişmiş müzik eğitimi ve temsil gücünün yanında yetersiz görülen Türk mûsıkîsinin acil bir şekilde bir eğitim kurumuna ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Buna karşı, savaşın ortaya çıkardığı olumsuz koşullar buna imkân vermemektedir. Bu sırada Almanya'da Batı müziği konseri vermekte olan Zeki Bey yönetimindeki Mızıka-i Hümayun heyetinin yaşadığı olumsuz durum Türk müziği okulunun kurulması ile ilgili engelleri ortadan kaldırmıştır." Bu durum şu şekilde gerçekleşmiştir: Ergin (1942)'den aktarıldığı üzere "Almanya ile olan kültürel ilişkilerimiz gereği Mızıka-i Hümayun heyeti konser vermek üzere Berlin'e gitmiştir. Bu ekibin Batı müziği icrasını pek beğenmeyen Alman izleyiciler Türk müziğinden eserler icra edilmesini isterler. Grubun çalgıları ve icra tarzı Türk müziği için uygun olmadığı düşüncesi ile bu isteğe karşılık verilememiştir. (Kara (2010)'nın çalışmasında bu konserde birkaç Türk eseri icra edildiği ve beğenildiği ancak devam eden isteklere karşılık verilemediği ifade edilmektedir). Mızıka-i Hümayun heyeti ülkemize döndükten sonra yaşanan olay İstanbul'da duyulmuş ve Almanların Türk müziği dinleme istekleri şaşkınlıkla karşılanarak ortaya çıkan mahcubiyetin de vermiş olduğu refleksle, yetkililer hızlıca harekete geçmiş ve bir mûsıkî okulu açılması üzerine karar almışlardır. Okulun maarif nezaretine bağlanarak tüm sorumlulukların nezaret tarafından üstlenilmesine karar verilir." Bunun üzerine, daha önce maarife bu konu hakkında bir tasarı sunmuş olan Abdülkadir Töre ile irtibat kurularak mûsıkî okulu açılması üzerine gerekli çalışma ve hazırlıklara başlanmıştır (Özden, 2018, s.100).

Abdülkadir Töre, Cerrahpaşa'daki evinde 1918 yılında açtığı "Gülşen-i Mûsıkî Mektebi'nde" dokuz yıl süre ile birçok talebe yetiştirmiştir. Nazik, çelebi mizaçlı, yardım sever, çalışkan ve bu özellikleriyle mûsıkî sanatımıza değerli katkıları olan bir eğitimcidir (Arısoy, 2012, s.13). Sanatçının yardım kuruluşları için konserler düzenlediği de bilinmektedir.

Töre, Mehmet Akif Ersoy'un yazdığı İstiklal Marşı'nı besteleyenler arasında yer almakta ayrıca 200'e yakın eseri olduğu bilinmektedir. Yetiştirdiği talebeleri ile de ün kazanmış, talebelerinin kısa süre içinde öğrenmelerini sağlamak amacıyla kendine ait yöntemler geliştirmiştir. Eser öğrenirken usûl vurmanın gerekliliği üzerinde hassasiyet göstererek, fasıllarda pest akordu tercih etmeyerek daima şah ve mansur akortlarını tercih etmiştir. Tarih boyunca bir

usûle bağlı kalmadan, serbest olarak icra edilen durakların bu dönemde bazı nota neşriyatında usûle sokularak yayımlanmasına üzüldüğünü, tanıdığı hiçbir ustada bu tavrı görmediğini belirtmiştir (TDV, 2012, s.279).

Abdülkadir Töre, 27 Ağustos 1946'da Cerrahpaşa'daki evinde vefat etmiş, Eyüpsultan'daki aile kabristanında annesinin ve kardeşinin yanına defnedilmiştir (TDV, 2012, s.279).

2. YÖNTEM

Bu araştırmada genel tarama modeli ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır" (Karasar 2018, s.111). "Sosyal bilimlerde sıkça tarama araştırmaları yapılır. Bu araştırmalarda araştırmacı farklı ve çok sayıda kaynaktan çeşitli yöntemlerle nicel verilere ulaşmayı, nicel verilerden oluşturulmuş istatistiklerle genel tabloyu görmeyi amaçlar. Belirlenen yöntemle kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük tarama araştırmaları yapılır" (Karahasanoğlu ve Yavuz, 2018: 10).

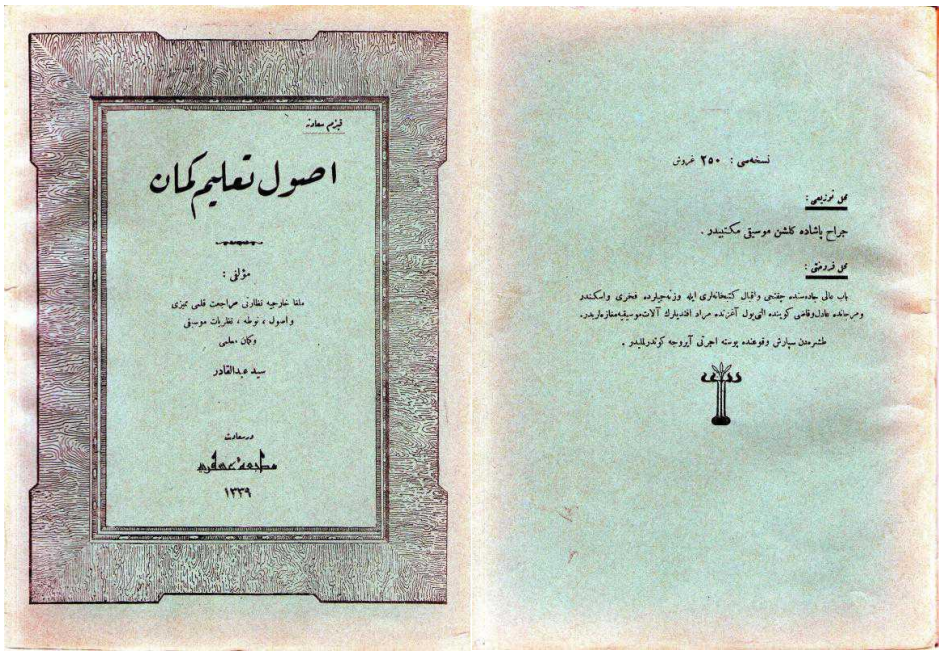
Doküman analizi yöntemi ise, "yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller dâhil olmak üzere bütün belgeleri incelemek ve değerlendirmek üzere kullanılan sistematik bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemlere benzer bir şekilde doküman analizi de anlam çıkarmak, konu hakkında bir anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008 akt. Kıral, 2020, s.173)".

Analiz için seçilen eser Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınmıştır. Eser, Hazman (2014) tarafından tez çalışması kapsamında günümüz Türkçesine çevrilmiştir. İnceleme sonucunda tespit edilen birkaç hatalı ve eksik kelime sebebiyle, bu çalışmada kullanılacak olan yazılı bölümlerin çevriyazımı tekrarlanmıştır. Eser içerisinde yer alan etütlerde kullanılan icra teknikleri ile etütlerin makamsal ve ritimsel özelliklerinin tespitinde müzikal analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sayılan boyutları ile sınırlandırılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, Töre tarafından 1911 yılında yayımlanmış olan "Usûl-i Ta'lîm-i Keman" adlı kitap, biçim ve içerik açısından incelenerek öne çıkan özellikleri tablolar halinde sunulmuş ve çeşitli açılardan yorumlanmıştır

3.1. Usûl-i Ta'lîm-i Keman



Resim 1. Usûl-i Ta'lîm-i Keman Adlı Eserin Ön Kapak ve Arka Kapak Görseli.

3.1.1. Biçim

Kitap 20 x 28 cm boyutunda 97 sayfadan oluşmaktadır. Yeşil karton kapaklı cilt içindedir.

3.1.2. Dil

Osmanlı Türkçesi'dir. Rika hat ile el yazısı şeklinde yazılmıştır.

3.1.3. Yazar

Kitabın yazarı Abdülkadir Töre'dir. Yazar adı, kitabın dış kapağında "Müellifi: Mülga Hariciye Nezareti Müracaat Kalemi Mümeyyizi ve Usûl, Nota, Nazariyyât-ı Mûsıkî ve Keman Muallimi Seyyid Abdülkadir" şeklinde belirtilmiştir.

3.1.4. İthaf

Kitabın kapak sayfasının sağ üst köşesinde "Kızım Saadet'e" şeklinde bir not ile Abdülkadir Töre'nin bu eserini kızı Saadet Hanım'a ithaf ettiği anlaşılmaktadır.

3.1.5. Sunuş

Kitabın ilk sayfasında Abdülkadir Töre'nin fotoğrafı ve altında kemancı Albert Braun'un el yazısı ile yazdığı Mart 1911 tarihli bir sunuş yazısı bulunmaktadır. Arkasında ise yazarın kızı Saadet Hanım'ın fotoğrafı ile Albert Braun'un yazdığı sunuşun Osmanlı Türkçesine tercümesi yer almaktadır.

3.1.6. Ait Olduğu Yüzyıl

Kitap, XX. yüzyılda yazılmıştır. Yayımlanma tarihi, kitabın dış kapağında hicrî takvime göre 1339 (miladi: 1920/1921) olarak belirtilmiştir. Kitabın yazılış tarihi ile ilgili farklı bilgiler bulunsada, kitapta yer alan 1911 tarihli sunuş sayfası bize kitabın bu tarihte yazıldığı konusunda fikir vermektedir.

3.1.7. Önem

Kitap, Türk müzik sanatının önemli isimlerinden olan Abdülkadir Töre tarafından yazılmış olması ve ilk Türk keman metodu olması sebebiyle önem taşımaktadır. Türk Müziği keman icra özellikleri, batı müziği metodolojisi ile birlikte ilk kez bu kitapta bir arada kullanılmıştır.

3.1.8. İçerik

Kitapta 181 keman etüdü bulunmakta ve içerisinde kitabın tanıtıldığı, keman ile ilgili bilgilere yer verilen oldukça geniş bir mukaddime bölümü bulunmaktadır. Ayrıca kitapta, Töre'nin üzerinde çalıştığı dizi sistemi ile ilgili bilgiler ve grafiklerle birlikte bestecinin acemaşiran makamında bestelediği İstiklal Marşı'nın notasına da yer verilmiştir.

3.2. Kitapta Yer Alan Etütlerin Teknik Özellikleri

Kitapta I, II, III, IV, V, VI, VII ve VIII. pozisyon ile ilgili dizi ve etüt çalışmaları bulunmaktadır. Yazar etütlerin hangi pozisyon çalışmasını içerdiğini ilgili etüdün üstünde yazılı biçimde belirtmiştir.

Kitapta yer alan etütler teknik açıdan değerlendirildiğinde; detache, legato, staccato, pizzicato, glissando, trill, acciaccatura, gibi sağ el ve sol el çalışmalarına yer verildiği görülmüştür.

Detache: "Notaların bağsız bir şekilde ve birbirinden ayrı çalındığı, temel tekniklerin en önemlilerindendir." (Çuhadar 2009, s. 124).

Legato: "Bağlı. Notaların üstteki kavis süresince bir nefeste veya tek yay çekişte, klaviye üzerinde de akıcı bir surette çıkarılacağını bildiren sıfat." (Gazimihal 1961, s.145).

Staccato: "Tanelemece çalış. Seslerin kesintili olarak bir çırpıda ve katı katı döktürülüşü. Yaylı tel sazlarında sıra sesleri tek yayda ve gevrek tıktıkılarla dizelendiriveriş; bu işde yayın bir kısmı kullanılır, notalar bir serpinti gibi dökülerek işitilirler." (Gazimihal 1961, s.237).

Pizzicato: "Pizzicato, normalde sağ elin işaret parmağıyla teli çekerek yapılır ve "pizz" şeklinde kısaltılarak gösterilir." (Çuhadar 2009, s. 128).

Glissando: El ve kolun birlikte hareketiyle parmağın telde kaydırılmasıdır (Büyükaksoy, 1997, s.18).

Trill: Bir ana ses ve ona bağlı bir de yarım ya da tam perde uzaklıkta süslediği ses vardır. Diğer parmağın bu sese birçok kez belli hız ve eşit sürelerde olur. Hareket bilinçli ve sayılabilir olmalıdır (Büyükaksoy, 1997, s.16).

Acciaccatura: Çarpma olarak isimlendirilir. **"**Tek sesle yapılabildiği gibi ikili, üçlü ses kümeciklerinden de oluşur. Çalınması istenen seslerin parmakları kesin bir yay hareketiyle birlikte, tele belirgin biçimde düşürülerek elde edilirler ve ana sese bağlanırlar." (Büyükaksoy, 1997, s.14).

Kitapta bulunan etütler, öğrencilere; yay kullanımı, 1, 2, 3 ve 4. parmak kullanımı, farklı nota kalıplarını çalma, farklı ton, makam ve usûllerde çalma, dizi ve arpej çalma, tel geçişleri, ajilite, I.-VIII. pozisyonlarda çalma, detache, legato, staccato, pizzicato, trill, acciaccatura ve glissando, gibi teknikleri uygulama becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar içermektedir.

3.3. Kitapta Yer Alan Etütlerin Makamsal Özellikleri

Kitapta bulunan 181 etüt içerisinde 23 adet makamsal etüde yer verildiği görülmüştür. Bu etütler, makamları ve sayfa numaraları ile birlikte detaylı olarak görülmektedir.

Tablo 1. Makamsal Etütler ve Özellikleri

Etüt Numarası		Makamı	Sayfa Numarası
1.	-	Rast (Şarkı)	6
2.	27	Nihavend	16
3.	33	Isfahan	20
4.	44	Uşak	25
5.	46	Uşak	26
6.	50	Isfahan	28
7.	51	Acem Aşiran – Ferahfeza	28
8.	60	Hüzzam	33
9.	61	Saba	33
10.	62	Saba	34
11.	63	Hicaz	34
12.	64	Hicaz	35
13.	105	Hisar Buselik	54
14.	106	Şevkefza	55
15.	109	Suzidil (Skalası)	57
16.	110	Hüzzam	57
17.	111	Müstear	58
18.	119	Hicazkâr	61
19.	123	Kürdili Hicazkâr	63

20.	125	Bestenigâr (Şarkı)	64
21.	126	Evcara	65
22.	127	Evcara	65
23.	128	Evcara	66

Tabloda görüldüğü gibi, "Usûl-i Ta'lîm-i Keman" isimli keman metodunda 17 farklı makamda yazılmış toplam 23 makamsal etüt bulunmaktadır. Bu makamlar; Rast, Nihavend, Isfahan, Uşak, Acem Aşiran, Ferahfeza, Hüzzam, Saba, Hicaz, Hisar Buselik, Şevkefza, Suzidil, Müstear, Hicazkâr, Kürdili Hicazkâr, Bestenigâr ve Evcara makamlarıdır. Kitapta yer alan 23 makamsal etüt içerisinde sözleri ile birlikte iki adet şarkıya yer verilmiştir.

3.4. Kitapta Yer Alan Etütlerin Usûl Dağılımları ve Özellikleri

Kitapta yer alan etütlerin usûl dağılımları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Etütlerin Usûl Dağılımları

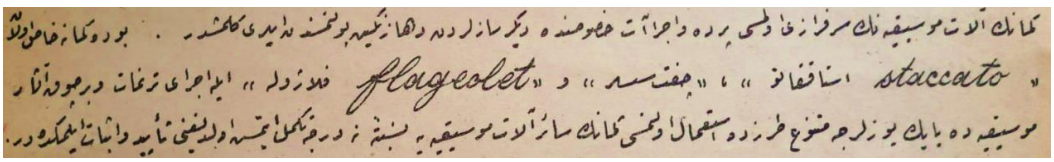
Usûl	3/4	4/4	6/4	9/4	10/4	5/8	6/8	7/8	8/8
Kullanıldığı Etüt Sayısı	2	143	12	1	2	2	3	1	9
Usûl	9/8	10/8	12/8	17/8	7/16	10/16			
Kullanıldığı Etüt Sayısı	3	1	1	1	1	2			

Tabloda görüldüğü gibi, kitapta yer alan toplam 181 etüt içerisinde 15 farklı usûl kullanılmıştır. Kullanım sıklığına göre değerlendirildiğinde, en fazla 4/4, ardından sırasıyla 6/4, 8/8, 9/8-6/8 usûlleri kullanılmış ve usûllerin vuruşları ile ilgili açıklamalara da yer verilmiştir. Bunlar; Semai, Sofyan, Sengin Semai, Aksak, Aksak Semai, Türk Aksağı, Yürük Semai, Devr-i Hindi, Müsemmen, Aksak, Aksak Semai, İkiz Aksak, Mandıra, Curcuna olarak sıralanabilir.

3.5. Abdülkadir Töre'nin Keman ve İcra Sorunları Üzerine Görüşleri

Töre, "Usûl-i Ta'lîm-i Keman" isimli eserinin "mukaddime" bölümünde hem kitapla ilgili açıklamalarda bulunmuş, hem de dönemde keman icrası hakkında görüş ve önerilerine yer vermiştir. Töre'nin dikkat çekmek istediği konular, aşağıda esas metin ve günümüz Türkçesine çevrisi ile birlikte sunulmuştur.

Esas Metin



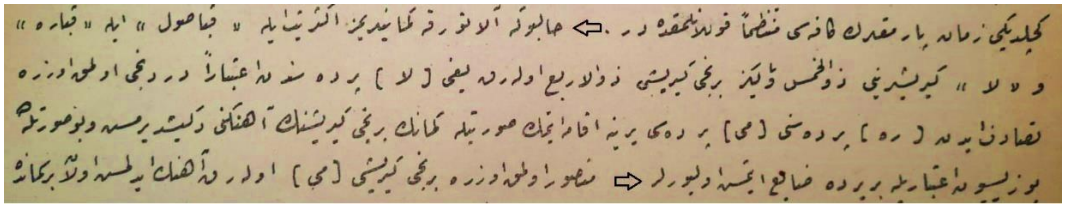
(Töre, h.1339, s.2).

Günümüz Türkçesi

"Kemanın alat-ı mûsıkîyenin serfirazı olması, perde ve icraat hususunda diğer sazlardan daha zengin bulunmasından ileri gelmiştir. Bu da kemana has olan "staccato istakkato" ve "çift sesler" ve "flageolet filajole" ile icra-i terennümat ve birçok asar-ı mûsıkîde yayın yüzlerce mütenevvi tarzda istimal olunması kemanın sair alat-ı musıkiyeye nispeten ne derece tekâmül etmiş olduğunu teyit ve ispat eylemektedir." (Töre, h.1339, s.2).

Töre, perdesiz bir çalgı olması sebebiyle çok geniş bir ses yelpazesine sahip olması ve birçok farklı yay tekniği ile çok çeşitli icraların mümkün olması sebebiyle, kemanın diğer müzik aletlerine kıyasla daha üstün olduğunu vurgulamıştır.

Esas Metin



(Töre, h.1339, s.2).

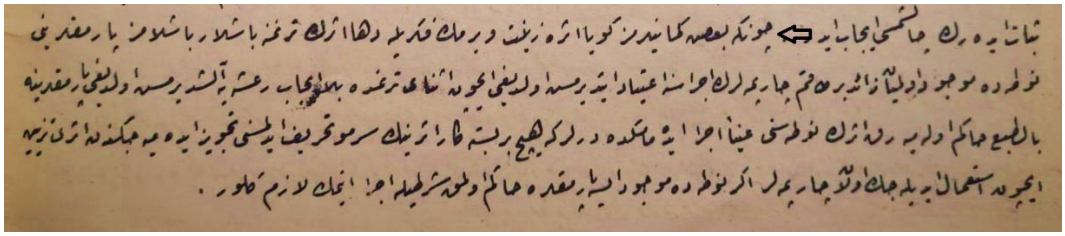
Günümüz Türkçesi

... "Hâlbuki alaturka kemanilerimiz ekseriyet ile "kaba sol" ile "kaba re" ve "la" kirişlerini zül-hams ve yalnız birinci kirişin zül-erbaa olarak yani [la] perdesinden itibaren dördüncü olmak üzere tesadüf eden [re] perdesini [mi] perdesi yerine ikame etmek suretiyle kemanın birinci kirişinin ahengini değiştirmiş ve bu suretle de pozisyon itibariyle bir perde zayi etmiş olurlar."... (Töre, h.1339, s.2).

Töre, alaturka kemancılarımızın sol, re, la tellerini beşli ve kemanın birinci teli olan mi telini (beşli yerine) dörtlü, yani re akort ettiklerini ancak bu durumun hem telin ahengini değiştirdiğini hem de icra esnasında pozisyon itibariyle bir perdenin kaybına neden olduğunu ifade etmiştir.

Töre, dönemde yaygın olarak kullanılan "Sol-Re-La-Re" akort sistemi ile ilgili olumsuz görüşünü belirtmesine karşı, kitapta bu akorda uygun etütlere yer verilmiştir. Bu durum, Türk müziği icracıları tarafından dönemde yaygın olarak bu akort sisteminin kullanıldığı ve Töre'nin Türk müziği icracılarının faydalanabileceği ulusal bir keman metodu ortaya çıkarma isteği ile açıklanabilir. Bu akort sistemi birçok geleneksel müzik icracısı tarafından günümüzde halen kullanılmaktadır.

Esas Metin



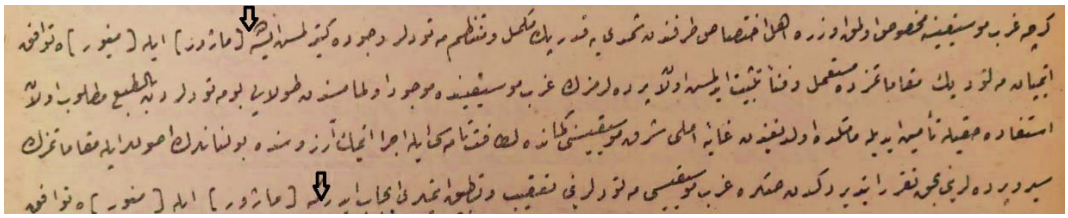
(Töre, h.1339, s.2).

Günümüz Türkçesi

"... Çünkü bazen kemanilerimiz güya esere ziynet vermek fikriyle daha eserin terennümüne başlar başlamaz parmaklarını notada mevcut olmayan zait bir takım çarpmaların icrasına itiyad ettirmiş olduğu için esna-i terennümde bila icab raşeye alıştırmış olduğu parmaklarına bittab' hâkim olamayarak eserin notasını aynen icra edememektedirler ki hiçbir bestekâr eserinin ser mu tahrif edilmesini tecviz edemeyeceğinden eseri tezyin için istimal edilecek olan çarpmalar eğer notada mevcut ise parmaklara hâkim olmak şartıyla icra etmek lazım gelir."(Töre, h.1339, s.2).

Töre, günümüzde de sıklıkla karşılaşılan bir davranış şekli olan "notayı yazıldığı gibi çalmak yerine süsleyerek çalma alışkanlığı" ile ilgili sözlerinde, bazen kemancılarımızın eseri güzelleştirmek için icraya başlar başlamaz alışkanlık sebebiyle ve parmaklarına hâkim olamayarak nota üzerinde yazılı olmayan bir takım çarpmalar yaptıklarını ve eseri yazıldığı şekliyle icra edemediklerini söylemiştir. Eserinin tahrip edilmesinden dolayı, bu icra şeklinin hiçbir bestecinin kabul edebileceği bir durum olmadığını, eğer notada çarpma varsa da olması gerektiği gibi çalınmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Esas Metin



(Töre, h.1339, s.3).

Günümüz Türkçesi

"... [Majör] ile [minör]e tevafuk etmeyen melodik makamatımızda müstamel ve fennen tespit edilmiş olan perdelerimizin garb mûsıkîsinde mevcut olmamasından dolayı bu metotlardan tabii matlub olan istifade hakkıyla temin edilememekte olduğundan gaye-i aslı şark mûsıkîsini kemanda letafet-i tammesi ile icra etmek arzusunda bulunanların usûller ile makamatımızın seyir perdelerini bi hakkın takarrur ettirdikten sonra garp mûsıkîsi metotlarını takib ve tatbik etmeleri icab eder…." (Töre, h.1339, s.3).

Töre, makamsal ezgilerimizde yer alan perdelerimizin batı müziğinde mevcut olmadığını, bu sebeple makamsal seslerin bu metotlardan öğrenilemeyeceğini, asıl amacı geleneksel Türk müziği icra etmek olanların önce makam perdelerini ve usûlleri öğrenip daha sonra batı müziği metotlarından yararlanmaları gerektiğini ifade etmiştir.

4. SONUÇ

Abdülkadir Töre, Türk müziğine önemli katkılar sağlamış değerli bir teorisyen, besteci, eğitimci ve müzik araştırmacısıdır. Türk müziği ses sistemi, makamlar ve usûller üzerine çalışmalarda bulunmuş, İlahî, Durak, Peşrev, Saz Semaisi, Ağır Semai, Yürük Semai ve Şarkı

formlarında yaklaşık 200 eser bestelemiştir. Ülkemizde müzik eğitiminin kurumsallaşması ve geleneksel Türk müziğinin teorik yönden geliştirilerek bilimsel bir temele oturtulması amacıyla birçok çalışma ve girişimde bulunmuştur. Bu girişimlerin en önemlileri, ülkemizin ilk resmi müzik okulu olan ve günümüz konservatuvarlarının temelini oluşturan Dârülelhân'ın kurulmasındaki çabaları ile 1911 yılında Osmanlı Türkçesi ile kaleme aldığı ve günümüzde ilk Türk keman eğitimi metodu olarak kabul edilen Usûl-i Ta'lîm-i Keman isimli metodolojik çalışması olarak sıralanabilir.

"Usûl-i Ta'lîm-i Keman" isimli eser incelendiğinde, Töre'nin Türk müziğinin makam ve usûl özelliklerini barındıran etütlere yer vererek Türk müziği icracılarının faydalanabileceği ulusal bir keman metodu oluşturmayı amaçladığı anlaşılmaktadır. Kitapta, 17 farklı makamda yazılmış 23 makamsal etüt bulunmaktadır. Bu makamlar; Rast, Nihavend, Isfahan, Uşak, Acem Aşiran, Ferahfeza, Hüzzam, Saba, Hicaz, Hisar Buselik, Şevkefza, Suzidil, Müstear, Hicazkâr, Kürdili Hicazkâr, Bestenigâr ve Evcara makamlarıdır. Kitapta yer alan etütler; 3/4, 4/4, 6/4, 9/4, 10/4, 5/8, 6/8, 7/8, 8/8, 9/8, 10/8, 12/8, 7/16, 10/16, 17/8 olmak üzere 15 farklı usûlde yazılmıştır. Buna göre, Semai, Sofyan, Sengin Semai, Aksak, Aksak Semai, Türk Aksağı, Yürük Semai, Devr-i Hindi, Müsemmen, Aksak, Aksak Semai, İkiz Aksak, Mandıra, Curcuna usûlleri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Töre, kitabında bulunan birçok etüt üzerinde usûl kalıplarının vuruşları ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Ayrıca günümüzde yazılan metotlarda pek karşılaşmadığımız şekilde öğrencilerin icra esnasında karşılaşabileceği güçlükler ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur.

Kitapta yer alan etütler incelendiğinde, günümüzde keman eğitiminde kullanılan birçok teknik çalışmaya yer verildiği görülmüştür. Bu metot ile keman öğrencilerine kazandırılması hedeflenen temel beceriler; yay kullanımı, 1, 2, 3 ve 4. parmak kullanımı, farklı nota kalıplarını çalma, farklı ton, makam ve usûllerde çalma, dizi ve arpej çalma, tel geçişleri, ajilite, I - VIII arası pozisyonlarda çalma, detache, legato, staccato, pizzicato, acciaccatura, glissando ve trill gibi teknikleri uygulama şeklinde sıralanabilir.

Töre kitabın mukaddime bölümünde; keman, Türk müziği icracıları tarafından kullanılan akort sistemi, Türk müziği icracılarının hatalı uygulamaları ve bu yönde çalışmak isteyenlerin izlemeleri gereken yol ve yöntemler hakkında bazı açıklamalarda bulunmuştur. Buna göre Töre;

✓ Kemanın perdesiz bir çalgı olması, çok geniş bir ses yelpazesine sahip olması ve birçok farklı yay tekniği ile çok çeşitli icraların mümkün olması sebebiyle, diğer müzik aletlerine kıyasla üstün olduğunu,

✓ Alaturka kemancılarımızın, kemanın birinci telini beşli yerine dörtlü olarak akort ettiğini, bu durumun telin ahengini değiştirdiğini ve konum açısından da perde kaybına neden olduğunu, dolayısıyla arzu edilen bir durum olmadığını,

✓ Alaturka icracılarımızın notayı yazıldığı şekliyle çalmak yerine yazılı olmayan süslemelerle icra ettiğini ancak bu icra şeklinin doğru olmadığını ve eserin bestecisi tarafından da kabul edilemeyecek bir durum olduğunu,

✓ Türk müziğinde yer alan makamsal seslerin batı müziği içerisinde yer almadığını ve amacı Türk müziği icra etmek olanların, ancak makam ve usûlleri öğrendikten sonra bu metotlardan faydalanması gerektiğini vurgulamıştır.

Töre'nin görüşlerini belirttiği tüm bu konular, günümüzde halen devam eden icra problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanı sıra, geleneksel Türk müziğinin orkestra icralarında yay birlikteliğinin sağlanamaması da oldukça sık rastlanan icra problemlerinden olmakla birlikte, bu maddeler arasında yer almalıdır.

Keman eğitimi ile ilgili birçok bilgi ve egzersiz içeren bu kitabın, çevriyazımı ile günümüz keman eğitiminde kullanılabileceği ve ülkemizde bu alanda yazılacak olan yeni eğitim metotlarına ilham kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, B. (2003). *Avrupalı Gezginlerin Gözüyle Osmanlılarda Mûsıkî*. Pan Yayıncılık. İstanbul.

Arısoy, M. (2012). *Abdülkadir Töre'nin Elyazması Mevlevî Âyinleri Defterleriyle, Suphi Ezgi ve Saadettin Heper'in Nota Neşriyatındaki Âyinlerin İnceleme ve Karşılaştırması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Behar, C. (2005). *Mûsıkîden Müziğe.* Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Behar, C. (2020). *Orada Bir Mûsıkî Var Uzakta, XVI. Yüzyıl İstanbulu'nda Osmanlı/Türk Mûsıkî Geleneğinin Oluşumu*. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Büyükaksoy, F. (1997). *Keman Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*. Ankara.

Can, M. C. (2001). *Türk Müziği Yazılı Kaynakları.* Doktora Ders Notları.

Can, M. C. ve Levendoğlu, N. O. (2002). Geleneksel Türk Sanat Müziği Terminolojisinde Çok Kültürlü Unsurlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 22, Sayı: 3, s. 239-245.

Corbin, J. and S. Anselm. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* Thousand Oaks: Sage.

Çuhadar, C. H. (2009). Kemanda Çalma Teknikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 18: 121–132.

Duman, R. (2008). Cumhuriyet'in Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *ÇTTAD,*VII/16-17, s.259-272.

Ergin, O. N. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası.

Ergöz, H. (1994). *Türk Mûsıkîsi Ses Sisteminin XX.YY Başlarından Günümüze Gelişinin Karşılaştırmalı İncelemesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstabul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fonton, C. (1987). *18. Yüzyılda Türk Müziği.* (Çeviren: Cem Behar). Pan Yayıncılık. İstanbul.

Gazimihal, M. R. (1961). *Mûsıkî Sözlüğü.* Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.

Hazman, Y. (2014). Abdülkâdir Töre'nin Usûl-i Ta'lîm-i Kemân Adlı Eseri, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İlyasoğlu, E. (1999). *Yirminci yüzyılda Evrensel Türk Müziği,* Cumhuriyet'in Sesleri, Tarih Vakfı Yayınları, s.70-87.

İlyasoğlu, E. (2009). *Zaman İçinde Müzik*. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Kara, A. (2010). "*Bir Müzik Eğitim Kurumu Olarak Dârülelhân ve Mecmuası*", Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Mûsıkîsi Anasanat Dalı, İstanbul.

Karahasanoğlu, S. ve Yavuz, E. D. (2018). *Müzikte Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Berceste Yayınevi.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 15, s.170-189.

Kurtaslan, Z. (2009). Türk Keman Okulunun Oluşum Süreci ve Temsilcileri, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* Sayı: 26, s.409-429.

Levendoğlu, O. (2005). Tarih İçinde Geleneksel Türk Sanat Müziği ve Diğer Kültürlerle Etkileşimleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, s. 253-262.

OMAR. Osmanlı Dönemi Müziği Uygulama ve Araştırma Merkezi. Dârülelhân'dan Konservatuvara Türk Mûsıkîsi. https://osmanlimuzigi.istanbul.edu.tr/tr/content/darulelhan-tarihcesi/hakkinda, Erişim Tarihi: 15.09.2021.

Özden, E. (2018). Arşiv Belgeleriyle Dârülelhân. *Konservatoryum Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1, s.97-130.

Özden, E. (2015). *Osmanlı Maârifi'nde Mûsıkî.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Özdek, A. (2012). Türk Müzik Kültürünün Oluşumuna Öncülük Eden Bileşenlere Genel Bir Bakış. *Journal of Life Sciences,* Sayı: 1, s. 29-36.

Rona, M. (1960). *50 Yıllık Türk Mûsıkîsi*, Türkiye Yayınevi, İstanbul.

Say, A. (2004). *Müzik Ansiklopedisi.* Başkent Yayınevi, Ankara.

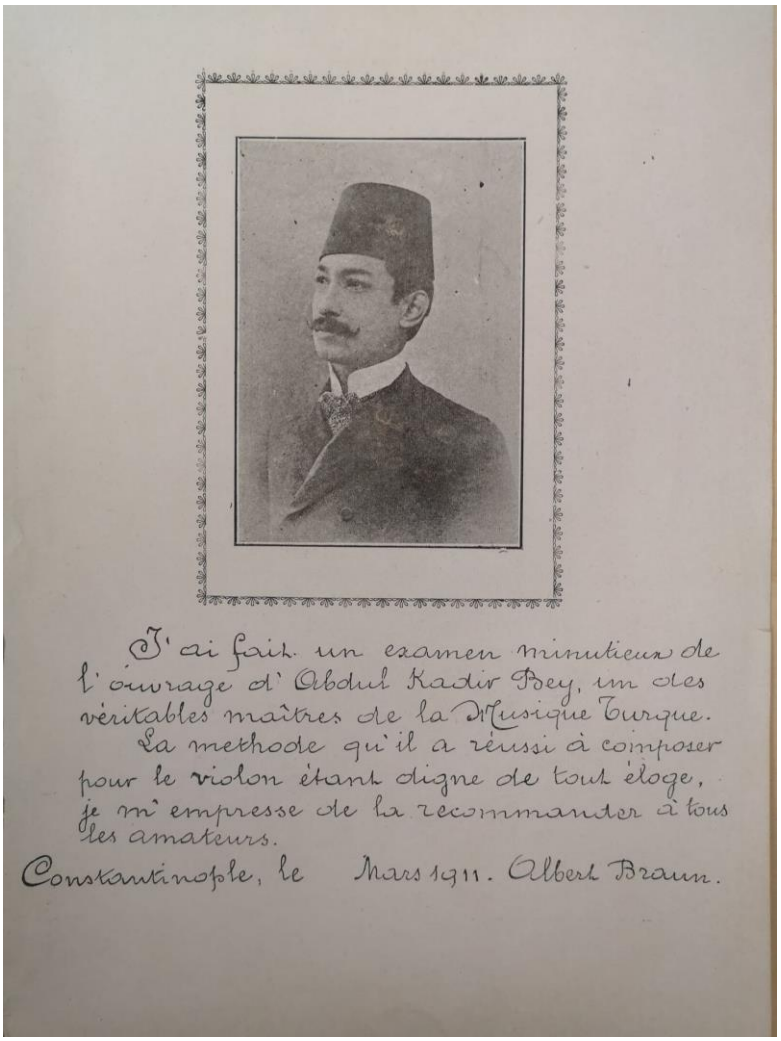
Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi.* Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

TDV. (2012). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. Cilt 41, s. 278-279. İstanbul.

Tekin, P. Ceren ve Ahmet Feyzi. (2019). "Keman Eğitiminde Geleneksel Türk Müziği" *idil,* 63 s. 1495-1520

Wach, E. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*.

EKLER



Ek 1. Abdülkadir Töre'nin fotoğrafı ve Albert Braun'un Mart 1911 tarihli sunuş yazısı.

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
KIŞ WINTER 2021-SAYI/ ISSUE 28-SAYFA PAGE 109-127

ترجمه‌سی

اساتذهٔ موسیقی شناسان عثمانیه‌دن عبدالقادر بك طرفندن ترتیب ایدلمش اولان بو قیمتدار
کتاب مه‌تودینی کمال اهتمامایله تدقیق ومطالعه ایلدم . مؤلفك مهارت ترتیبیه وصنعتکارانه‌سی
حقیقةً شایان‌ستایش وتقدیر ایدوکندن بوائر کزینی بالعموم هوسکاران موسیقی‌یه توصیه‌یه
مسارعت ایلرم . مارت ۱۹۱۱ آلبرت براون

Ek 2. Abdülkadir Töre'nin kızı Saadet Hanım'ın fotoğrafı ve Albert Braun'un sunuş yazısının Osmanlı Türkçesine tercümesi.

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ KIŞ WINTER 2021 -SAYI /ISSUE 28- SAYFA PAGE 129-145

COVİD-19 SALGINININ TÜRKİYE'DE GENÇ İŞSİZLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Mehmet TATAR[1]

Suzan ERGÜN[2]

Özet

2008 yılında yaşanan küresel ekonomik krizin sonrasında birçok ülkede giderek yukarı doğru tırmanan genç işsizliği sorununa çözüm aranırken 1 Aralık 2019 tarihinde Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgını bu çözüm arayışlarını zorlaştırmıştır. Salgının yayılmasını önlemek amacıyla alınan tedbirler genç işgücünün istihdamını olumsuz etkilemiştir. Covid-19 salgınının etkisini daha fazla gösterdiği 2020 yılında Avrupa Birliği genelinde genç işsizliği 1,8 puan artarak %16,8 seviyesine çıkmıştır. Türkiye'de ise devletin aldığı sıkı tedbirler neticesinde genç işsizlik oranı bir önceki yıla göre 0,1 puan azalarak %25,3 seviyesine gerilemiştir. Avrupa'nın genelinde genç işsizlik oranı artarken Türkiye'de ise bu oranın düşmesi Covid-19 salgınının olumsuz etkilediği bir işgücü piyasasında genç işsizliğin neden artmadığı sorusunu ön plana çıkarmıştır. Bu çalışmada, Covid-19 salgınının Türkiye işgücü piyasasında yer alan gençler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler Türkiye'de devletin salgına karşı aldığı tedbirlerin genç işsizlik oranında azalmaya neden olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 Pandemisi, Türkiye, Genç İşsizliği

IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON YOUTH UNEMPLOYMENT IN TURKEY

Abstract

After the global economic crisis in 2008, while seeking a solution to the problem of youth unemployment, which was gradually increasing in many countries, the Covid-19 pandemic, which emerged in China on December 1, 2019 and showed its effect all over the world, made it difficult to find these solutions. As a result of the measures taken to prevent the spread of the pandemic, the employment of the young workforce was adversely affected. In 2020, when the impact of the Covid-19 pandemic was more pronounced, youth unemployment increased by 1.8 points to 16.8% throughout the European Union. In Turkey, as a result of the strict measures taken by the state, the youth unemployment rate decreased by 0.1 points compared to the previous year and decreased to 25.3%. While the youth unemployment rate increased across Europe, the decrease in this rate in Turkey brought the question of why youth unemployment did not increase in a labor market negatively affected by the Covid-19 pandemic. In this study, the effects of the Covid-19 outbreak on young people in the Turkish labor market are examined. The evaluations show that the measures taken by the state against the pandemic in Turkey cause a decrease in the youth unemployment rate.

Keywords: Covid-19 Pandemic, Youth Unemployment, Turkey

[1]Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, SBE, İktisat ABD, eposta: mehmettatar_02@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4193-194X
[2]Prof. Dr., İnönü Ün., İİBF, İktisat, eposta: suzan.ergun@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8447-972X

GİRİŞ

Günümüzde, ülkelerin ekonomik ve sosyal sorunu olan işsizlik olgusu gençler açısından bakıldığında daha fazla bir anlam ifade etmektedir. Özellikle 2008 yılında meydana gelen küresel ekonomik krizin işgücü piyasaları üzerindeki olumsuz etkileri sonucu genç işsizlik sorunu büyümeye başlamıştır. Ülkeler, artan genç işsizlik sorunuyla mücadele ederken 2019 yılı sonlarında Çin'de meydana gelen ve tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını var olan bu sorunu daha da büyütmüştür. Salgının daha fazla yayılmasını önlemek amacıyla alınan karantina, sokağa çıkma yasağı, seyahat kısıtlamaları, çalışma saatlerinin azaltılması ve işyerlerinin kısmen ya da tamamen kapanması gibi önlemler işgücü piyasalarını olumsuz etkilemiştir. Covid-19 salgınının işgücü piyasası üzerindeki olumsuz yansımalarından en fazla etkilenen dezavantajlı gruplarından biri de gençler olmuştur. Salgın sağlık açısından gençleri az etkilerken işgücü piyasasında gençleri daha çok etkilemiştir. Yaşlı ve deneyimli çalışanlara göre gençler daha çok iş kaybına uğramışlardır. İşverenlerin, öncelikle gençleri işten çıkarmalarının sebebi; genç işçilerin genellikle tecrübesiz olmaları ve işverenlerin bu kesime fazla yatırım yapmamış olmalarıdır. Bu nedenle işverenler, ingilizce "last in first out" kelimelerinin baş harflerinden oluşan LIFO (son giren ilk çıkar) politikasını uygulamaktadırlar. Ayrıca, işten çıkarma tazminatının hizmet süresiyle orantılı olması nedeniyle işverenler yüksek tazminatlar ödememek amacıyla işten çıkarmalarda bu kesime öncelik vermektedirler.

Salgın sürecinde, birçok ülkede çeşitli yöntemler ile genç işsizliğe karşı mücadele gösterilirken; Türkiye'de ise devletin çeşitli düzenleme ve uygulamaları ile hem genel hem de genç işsizliğine karşı mücadele edilmiştir. Devlet tarafından alınan bu tedbirler neticesinde Türkiye'de 2019 yılında %25,4 olan genç işsizlik oranı salgının etkilerini gösterdiği 2020 yılında %25,3 seviyesine gerilemiştir.

Covid-19 salgın sürecinin genç işsizliği üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmalardan Lambovska, vd. (2021), Avrupa Birliği'nde genç işsizliğini analiz etmişler ve Avrupa Birliği ülkelerinde işsizlik oranlarının nasıl arttığına dikkat çekmişlerdir. Sadece Yunanistan, İspanya ve İtalya gibi genç işsizlik oranının zaten yüksek olduğu ülkeleri değil, daha önce düşük oranlara sahip olan Çek Cumhuriyeti, Hollanda, Polonya, ve Slovenya'da genç işsizlik oranının bazı durumlarda anti-pandemi önlemleri nedeniyle iki katına çıktığını, salgından en çok etkilenen ülkelerin 2020 yılı sonunda işsizlik oranının 2019 sonundaki düzeyin 2,19 katına yükseldiğini, Çek Cumhuriyeti ve Estonya'nın yıl boyunca genç işsizliği 2,5 kat arttığını 2020'de genç işsizliğin en az Macaristan, İtalya ve Belçika'da arttığını ifade etmişlerdir. Genel olarak; durumun acil olduğunu, gençlerin iş bulmalarına yardımcı olmak ve böylece ekonomik büyümeyi teşvik etmek için her ülkede bu sorunu hafifletecek önlemlerin alınması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Bağlı (2020); işsizliğin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, genç işsizliğinin seviye itibariyle birçok ülkede sorun olduğunu ifade etmiştir. Krizlerin, ekonomide meydana gelen dalgalanmaların ve pandeminin bu sorunu daha da derinleştirdiğini vurgulamıştır. Özellikle, Türkiye gibi 15-24 yaş arası genç nüfusun fazla olduğu ülkelerin bu sorunu çözmek için uyguladıkları politikaların yetersiz kaldığını dile getirmiştir. Pandemi dönemlerinde genç işsizlik sorununa karşı önceden önlemlerin alınması gerektiğini aksi takdirde bu sorunun toplumsal ve ekonomik bunalıma yol açacağını belirtmiştir.

Erikli (2021); salgın döneminde meydana gelen istihdam kayıplarının, yeni iş alanlarının oluşturulamamasının ve nitelikli işlerin azalmasının en fazla gençleri etkilediğini dile getirmiştir. Ayrıca, Covid-19 salgın krizinin genç kesimin çalışma hayatında yara izi bırakma riskine neden olacağına dikkat çekmiştir. Sonuç olarak; işgücünün dışına çıkma, işsizlik kayıpları ve işsizlik oranı yetişkinlere kıyasla gençlerde daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Kamu ve özel sektörde oluşturulan yeni iş alanlarında gençlere öncelik tanınmasının sorunun çözümü için önemli olduğuna vurgu yapmıştır.

Taş ve Güder (2021); genç işsizliğin günümüzde tüm ülkelerin önemli bir sorunu olduğunu, bütün ekonomileri olumsuz etkilediğini belirtmişler. Özellikle, Covid-19 salgını nedeniyle ekonomilerin küresel bazda kötüleştiğini ve gençlerin istihdamda yer alamama sorununun giderek büyüdüğünü ifade etmişlerdir. Artan genç nüfus, yeterli ve nitelikli yeni iş olanaklarının oluşturulamaması, düşük ücretler, eğitim ve işgücü piyasası uyumsuzluğu, kayıt dışı çalışma, Türkiye'de genç işsizliği sorununun bel kemiğini oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, çalışmada Covid-19 pandemisinin genç işsizlik üzerindeki olası etkilerini incelemişlerdir. Benzer şekilde giderek dijitalleşmenin ve emek piyasasının neden olduğu dönüşümü genç işsizlik sorunu ile birlikte tartışmışlardır.

Bu çalışmanın amacı, 2020 yılında salgının genç işgücü üzerindeki etkilerini incelemek, yorumlamak, önerilerde bulunmak ve güncel araştırmalara katkı sağlamaktır. Üç bölümden oluşan bu çalışmanın ilk bölümünde; Türkiye'de genç işsizliğinin genel görünümü ele alınarak Covid-19 salgınının genç işsizlik üzerindeki etkileri TÜİK ve EUROSTAT'ın genç işgücü göstergeleri ile analiz edilmektedir. İkinci bölümde, salgın sürecinde genç istihdamın korunması, arttırılması ve genç işsizliğin azaltılması yönünde İŞKUR tarafından uygulanan pasif ve aktif istihdam politikaları 2019-2020 yılları itibariyle incelenerek yorumlanmıştır. Üçüncü bölümde yer alan sonuç kısmında ise çalışmanın genel bir değerlendirmesi yapılarak Covid-19 salgını sonrasında genç işsizliği önlemeye ve istihdamı artırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. TÜRKİYE'DE GENÇ İŞSİZLİĞİNİN GENEL GÖRÜNÜMÜ

Birleşmiş Milletler'in standart sınıflandırmasına göre genç nüfus 15-24 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu sınıflandırma; kültürel, kurumsal ve politik faktörlere göre ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir. İngiltere'de bu yaş aralığı 16-18 yaş aralığını kapsarken İtalya'nın kuzeyi için 14-29 ve Güney İtalya için 14-32 yaş aralığını kapsamaktadır (Okur, 2014: 5). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 15-24 yaş aralığında yer alan nüfusu "genç nüfus" olarak kabul etmektedir. Ayrıca, bu grupta yer alan işsizleri de "genç işsizler" olarak tanımlamaktadır. Türkiye'de de genç nüfus açısından ağırlıklı olarak genel kabul gören yaş aralığı 15-24 yaştır (Öztürk, 2012: 46).

2008 yılında, küresel düzeyde yaşanan finansal ve ekonomik kriz gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin işgücü piyasalarını ciddi anlamda etkilemiş ve genç işsizliği tüm ülkeler için küresel bir sorun haline getirmiştir. Ancak, 2019 yılında Çin'de meydana gelen Covid-19 salgını ile birlikte bu sorun daha da büyümüştür. Dolayısıyla, genç işsizliği diğer yaş gruplarından farklı olarak tartışılması ve araştırılması gereken bir konu olmuştur. Bir çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de Covid-19 salgınının yayılmasını önlemek amacıyla ücretsiz izin, dönüşümlü ve evden çalışma gibi uygulamalar çalışma saatlerinde ve işyerinde çalışanların sayısında düşüşlere

neden olmuştur. Bu düzenleme ve uygulamalardan gençler olumsuz etkilenmiştir. Tablo 1'deki verilere göre, salgının etkisini gösterdiği 2020 yılında bir önceki yıla göre Avrupa Birliği'nde genç işsizliği 1.8 puan artarak %16,8 seviyesine ulaşmıştır. Tabloda yer alan seçilmiş ülkelerin genelinde 2020 yılı genç işsizlik oranlarının 2019 yılına kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Genç işsizlik oranlarının yüksek olması gençler için iş alanlarının yeterince oluşturulamadığını ve salgın sürecinde işten çıkarmaların olduğunu göstermektedir. 2020 yılı genç işsizlik oranlarının 2019 yılına kıyasla en düşük olduğu ülke olan Yunanistan'da 0,2 puanlık bir azalma görülmektedir. Türkiye'de ise bu oran aynı yıl için 0,1 puan azalmıştır.

Tablo 1. Seçilmiş Ülkelerde Genç İşsizlik Oranları (2019-2021)

Seçilmiş Ülkeler	Genç İşsizlik Oranı (%)		Fark(%)
	2019	2020	
Avrupa Birliği	15,0	16,8	1,8
Avusturya	8,5	10,5	2,0
Danimarka	10,1	11,6	1,5
Fransa	19,5	20,2	0,7
Almanya	5,8	7,4	1,6
Yunanistan	35,2	35,0	-0,2
Macaristan	11,4	12,8	1,4
İrlanda	12,5	15,3	2,8
İtalya	29,2	29,4	0,2
Hollanda	6,7	9,1	2,4
Norveç	10,0	11,3	1,3
Portekiz	18,3	22,6	4,3
ispanya	32,5	38,3	5,8
İsviçre	8,0	8,6	0,6
Türkiye	25,4	25,3	-0,1

Kaynak: https://ec.europa.eu/eurostat, Erişim: 06.08.2021

Tablo 2'de Türkiye'de 2019–2020 yılları itibariyle genç nüfusa ait temel işgücü verileri gösterilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre, 2019 yılı itibariyle 15-24 yaş grubunda yer alan genç nüfus 11 milyon 667 bin kişi olup bu sayının 5 milyon 182 bini işgücü piyasasında yer almış ve 3 milyon 866 bin genç istihdam edilmiştir. Aynı yıl itibariyle 1 milyon 317 bin genç işsiz kalmıştır. 2020 yılında ise Covid-19 salgınının etkisini daha fazla göstermesi nedeniyle bir önceki yıla göre gençlerin işgücüne katılımında ciddi bir düşüş

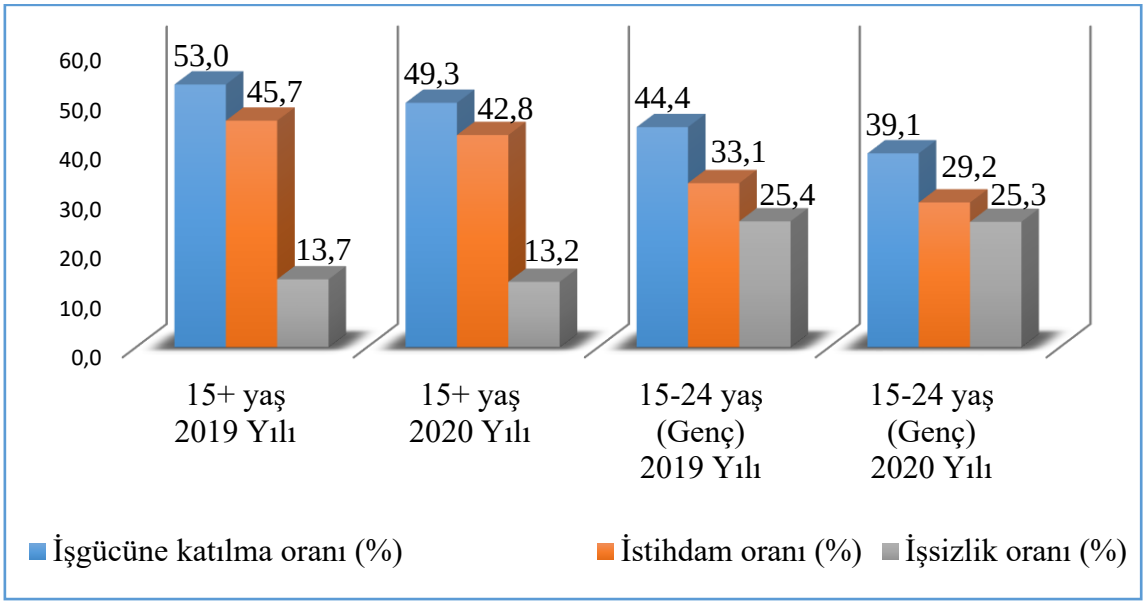
yaşanmıştır. Bu düşüşün nedenleri; salgın sebebiyle ekonomide daralma yaşanması, gençlerin bir kısmında iş bulma beklentilerinin zayıflaması ve bir kısım gençlerin iş aramaktan vazgeçmeleridir. Ne istihdamda ne eğitimde olanların sayısında ise salgın nedeniyle artış yaşanmıştır. Gençlerin bir kısmı iş bulma ümidini kaybederken bir kısmı da sağlık endişesi ile iş aramayı bırakmıştır. 2020 yılında ise, 15 ve üzeri yaş grubunda yer alan 62 milyon 579 bin olan nüfusun 11 milyon 711 bini 15-24 yaş aralığındaki gençlerden oluşmaktadır. Bu sayının 4 milyon 574 bini işgücü piyasasında yer almış ve 3 milyon 418 bin genç istihdam edilmiştir. Aynı yıl itibariyle 1 milyon 156 bin genç işsiz kalmıştır. Tabloya göre 2020 yılında bir önceki yıla kıyasla genç nüfusu artış gösterirken işgücünde, istihdamda ve işsiz sayısında azalış olduğu görülmektedir. Bu azalışın nedenleri gençlerin bir kısmının iş bulma ümidini kaybetmeleri ve bir kısmının da sağlık endişesi ile iş aramayı bırakmaları sonucu işgücü piyasasında yer almamalarıdır. Covid-19 salgınının işgücü piyasasında en çok etkilediği kırılgan grup gençler olmuştur. "İşe son giren, işten ilk çıkar" eğiliminden hareketle yetişkinlere göre gençler daha fazla iş kaybına uğramıştır.

Tablo 2. Türkiye'de Genç İşgücü Göstergeleri (2019-2020)

Yıllar	15 – 24 Arası Nüfus (Bin)	İşgücü (Bin)	İşgücüne Katılma Oranı (%)	İstihdam Edilenler (Bin)	İstihdam Oranı (%)	İşsiz (Bin)	İşsizlik Oranı (%)
2019	11.667	5.182	44,4	3.866	33,1	1.317	25,4
2020	11.711	4.574	39,1	3.418	29,2	1.156	25,3

Kaynak : www.tuik.gov.tr, Erişim: 23.08.2021

Grafik 1'e göre; 2019 yılında genel işgücüne katılım oranı %53,0 iken bu oran %3,7 puanlık bir azalış ile 2020 yılında %49,3'e gerilemiştir. Genel istihdam oranı da %45,7 iken 2,9 puan azalarak 2020 yılında %42,8 seviyesine, genel işsizlik oranı ise 2020 yılında bir önceki yıla göre 0,5 puanlık bir azalma ile %13,2 seviyesine düşmüştür. 2019 yılında geçlerin işgücüne katılım oranı ise %44,4 iken gençlerin bir kısmının sağlık sorunları ve bir kısmının iş bulma ümidini yitirmesi nedeniyle iş aramaktan vazgeçmesi sonucu bu oran %5,3 puanlık bir azalış ile 2020 yılında %39,1'e gerilemiştir. İstihdam oranı da %33,1 iken salgın nedeniyle istihdamda meydana gelen daralma sonucu 3,9 puan azalarak 2020 yılında %29,2 seviyesine düşmüştür. 15-24 yaş grubunu oluşturan gençlerde işsizlik oranı 2020 yılında bir önceki yıla göre 0,1 puanlık bir azalma ile %25,3 olmuştur. Genç işsizlik oranları her iki yılda da genel işsizlik oranlarının yaklaşık iki katı olarak gerçekleşmiştir.



Kaynak: TÜİK, İşgücü İstatistikleri, 2020:2

Grafik 1. Türkiye'de İşgücünün Yaş (15+ ve 15-24) Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 3'te; Türkiye'de genç işgücünün cinsiyete göre dağılımı incelenmektedir. Günümüzde gelişen teknoloji ve eğitimin sağladığı imkanlar kadınların işgücüne katılımlarını artırmıştır. Ancak, Covid-19 salgınının etkili olduğu 2020 yılında bir önceki yıla kıyasla genç kadınların işgücüne katılma oranında 5,1 puanlık bir düşüş yaşanmıştır. Tablo 3'te yer alan değerlere göre genç kadınların işsizlik oranlarının genç erkeklerin işsizlik oranlarından fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri; salgının etkin olduğu 2020 yılında genç kadınların evlilik, doğum, çocuk ve hasta bakımı vb. sebeplerden dolayı işverenler tarafından tercih edilmemesi, genç kadınların erkeklere oranla daha fazla işten çıkarılmaları ve genç kadınların iş bulma ümitlerini daha fazla yitirmeleri sayılabilir. 2019 yılında tarım dışı genç işsizlik oranı %28,9 iken bu oran %0.6'lık bir artış ile 2020 yılında %29,5 seviyesine çıkmıştır. Salgın döneminde ne eğitim ne istihdamda yer alan 15-24 yaş grubundaki gençlerin oranının bir önceki yıla göre 2,3 puanlık bir artış ile %28,3 seviyesine yükseldiği görülmektedir. Bu grupta yer alan ne eğitimde ne istihdamda 15-24 yaş grubundaki genç erkeklerde ve kadınlarda oran olarak bir önceki yıla göre 2020 yılında artış yaşanmıştır.

Tablo 3. Türkiye'de Genç İşgücünün Cinsiyete Göre Dağılımı, (2019-2020)

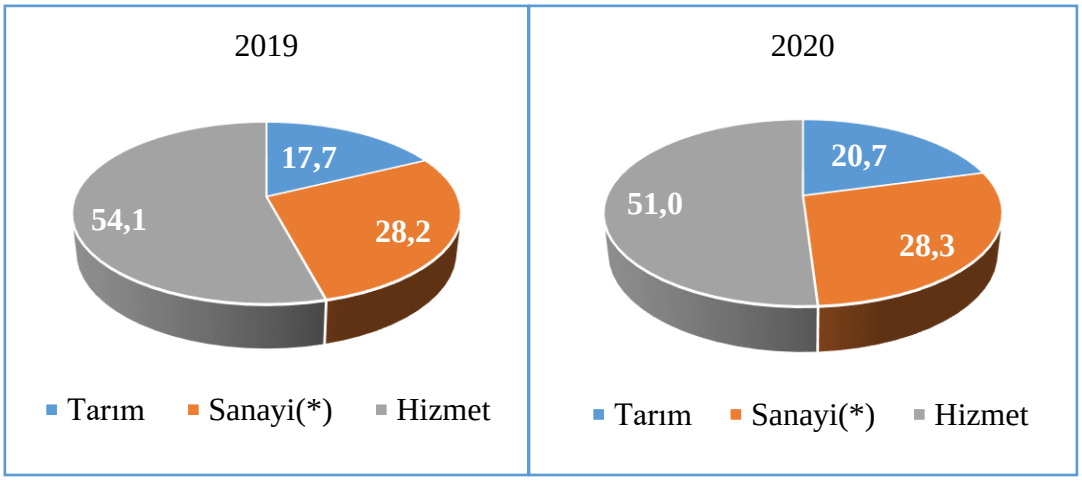
Genç İşgücü Durumu	Toplam		Erkek		Kadın	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020
İşgücüne katılma oranı (%)	44,4	39,1	55,9	50,1	32,6	27,5
İstihdam oranı (%)	33,1	29,2	43,4	38,8	22,6	19,2
İşsizlik oranı (%)	25,4	25,3	22,5	22,6	30,6	30,3
Tarım dışı işsizlik oranı	28,9	29,5	25,2	26,1	35,7	36,1

Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı(*)	26,0	28,3	18,3	21,2	34	35,7

Kaynak: TÜİK, İşgücü istatistikleri, 2020:2

(*) Çalışmayan ve eğitimde (örgün ve yaygın) olmayan gençlerin toplam genç nüfus içindeki oranıdır.

Grafik 2'de 15-24 yaş grubunu oluşturan gençlerde istihdamın sektörel dağılımına yer verilmiştir. Grafiğe göre; 2020 yılında istihdam edilenlerin %20,7'si tarım, %28,3'ü inşaatın da içinde yer aldığı sanayi ve %51'i hizmet sektöründe yer almıştır. 2020 yılı ile 2019 yılı karşılaştırıldığında istihdam inşaatın da içinde yer aldığı sanayi sektöründe 0,1 puan ve tarım sektöründe ise 3,0 puan artarken, hizmet sektöründe 3,1 puanlık bir azalma olmuştur. Restoran, kafe, otel, sinema, perakende ve toptan ticaret gibi alt sektörlerden oluşan hizmet sektöründe işlerin çoğu yüz yüze olmaktadır. Salgın sürecinde karantina uygulaması nedeniyle söz konusu sektördeki işyerlerinin çoğunun kapanması bu sektörü olumsuz etkilemiştir.

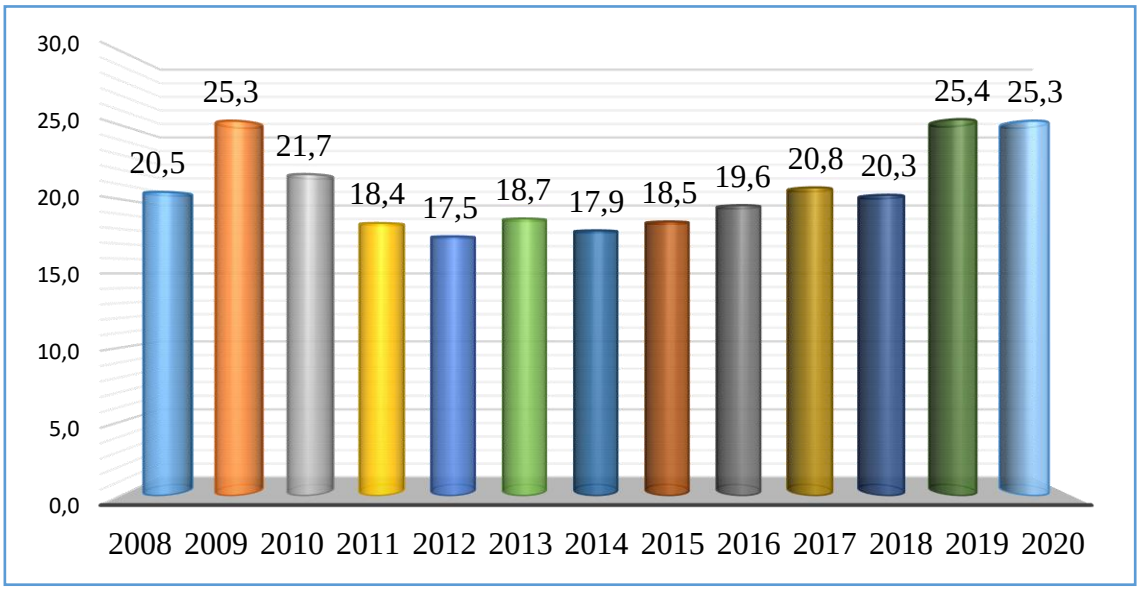


Kaynak: İstatistiklerle Gençlik, 2020, TÜİK verilerinden yararlanılarak yazar tarafından derlenmiştir. (*) İnşaat sektörü, sanayi sektörü içinde değerlendirilmiştir.

Grafik 2. 15-24 yaş grubundaki Gençlerde İstihdam Oranlarının Sektörel Dağılımı, (%)

Grafik 3'te yer alan Türkiye'deki genç işsizlik oranlarına bakıldığında 2008 yılından 2020 yılına kadar geçen sürede genç işsizlik oranlarında düzenli olmayan bir seyir gözlemlenmektedir. 2008 yılında yaşanan küresel ekonomik krizin olumsuz etkisini gösterdiği 2009 yılında genç işsizlik oranı %20,5' ten %25,3 seviyesine yükselmiştir. Genç işsizlik oranları 2009 yılından sonra küçük dalgalanmalarla birlikte azalışa geçmiştir. 2009 yılından sonraki dönemde ekonominin toparlanmasına paralel biçimde istihdam oranında da iyileşme görülmüştür. Genç işsizlik oranlarında belirgin bir düşüş yaşanarak işgücü piyasasında olumlu bir hava hissedilmiştir. Ancak, 2014 yılından itibaren ekonomide yaşanan olumsuzluklar nedeniyle genç işsizlik oranı tekrar yükselişe geçmiş, 2019 yılında ise %25,4 olmuştur. Türkiye'de, her geçen gün gençlerin işgücü piyasasına dahil olması işsizlik üzerinde yukarı yönlü baskı oluştururken gençlerin önemli bir kısmı yaşanan salgın nedeniyle işgücü piyasasında iş imkânı bulamamıştır. Buna rağmen 15-24 yaş grubunu oluşturan gençlerde işsizlik oranı 2020 yılında devlet tarafından alınan sıkı

tedbirler sonucu 0,1 puanlık bir azalma ile %25,3'e gerileyerek 2008 küresel krizin etkisini gösterdiği 2009 yılındaki seviye ile aynı olmuştur.



Kaynak : www.tuik.gov.tr

Grafik 3. Türkiye'de Genç İşsizlik Oranları, (2008-2020)

Türkiye'de, genç nüfusun fazla olması, gençlerin piyasaya ilk kez giriş yapmaları, gençlerin iş arama sürecinde kendi kişisel özelliklerini bilmemeleri ve seçici olmaları, yüksek maaş beklentileri, doğru meslek seçiminin yapılamaması, sermaye yetersizliği ve girişimci yönlerinin gelişmemesi, kamu ve özel sektörde yeteri kadar iş alanlarının oluşturulamaması, gençlerin çalışmaya karşı tutumları, gençlerin aktif iş arama kanallarını kullanmamaları, teknolojide meydana gelen hızlı değişmelere mesleki eğitim ve genç iş gücünün uyumsuzluğu, vb. nedenler genç işsizliğini artırmıştır. Bütün bu sayılan nedenlere ek olarak Covid-19 salgını nedeniyle işyerlerinin küçülmesi veya kapanması, ihracatta ve yatırımlarda düşüş yaşanması, vergi ve sigorta primlerinin ödenmesinde güçlük çekilmesi ve sanayi sektöründe rekabet gücünün azalması gibi nedenler var olan genç işsizlik sorununu daha da ağırlaştırmıştır. 2008 yılında yaşanan küresel ekonomik krizin Türkiye'de genç işsizlik üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak, genç istihdamını korumak ve artırmak amacıyla pasif ve aktif istihdam politikaları etkin bir şekilde kullanılmıştır. Bu politikalar kapsamında uygulamaya konulan programlar ile kriz sonrasında genç işsizliğin yukarı doğru tırmanışı engellenmeye çalışılmıştır. 2020 yılında dünya genelinde ekonomik krize neden olan Covid-19 salgını döneminde de benzer politikalar ile genç istihdamı desteklenmiştir. İşsizlik sigortası, kısa çalışma ödeneği, nakdi yardım, mesleki eğitim kurs programları, işbaşı eğitim programları vb. birçok uygulama ile genç istihdamın korunmasına destek verilmiştir. Covid-19 salgınının olumsuz etkilerini en az düzeyde tutmak amacıyla işgücü piyasasında uygulanan birtakım düzenleme ve uygulamalar ile genel işsizlik oranı kontrol altına alınmaya çalışılırken bu düzenleme ve uygulamalar ile aynı zamanda genç işsizlik oranı da kontrol altına alınmıştır. Bu dönemde devlet tarafından yürürlüğe konulan söz konusu düzenleme ve uygulamalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Yıllık Ekonomik Rapor, 2020: 33).

- İşverenler tarafından iş akitlerinin feshinin yasaklanması ile birlikte işten çıkarma yasaklanmış veya zorlaştırılmıştır.
- İşverenler tarafından iş akitlerinin feshinin yasaklanması ile birlikte çalışanların işyerleri ile bağlantılarının kesilmemesi için ücretsiz izin uygulamasına geçilmiştir.
- İşverenlere sosyal güvenlik primi ödemelerinde kolaylık sağlanmıştır.
- Esnek ve uzaktan çalışma sistemine geçilmiştir.
- İşini kaybetmemek için çalışanların bir kısmı ücret kesintisini kabul etmiştir.
- Çalışanları ve işverenleri korumak amacıyla kısa çalışma ödeneği ve yararlanma şartları yumuşatılarak etkin bir şekilde uygulanmıştır.

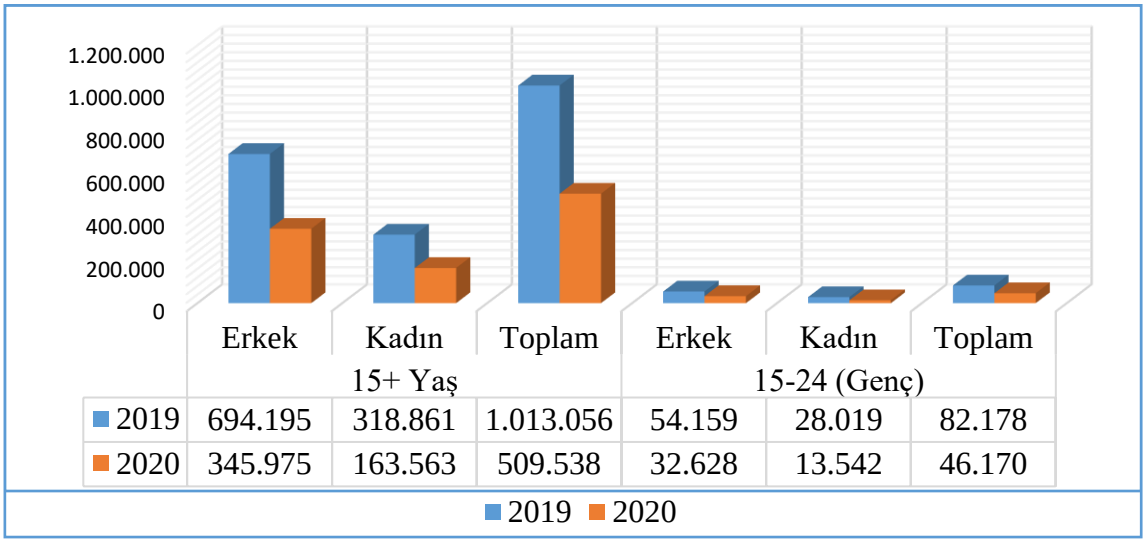
2020 yılında Covid-19 salgınının hızlı yayılması riski nedeniyle gençlerin bir kısmının iş aramayı bırakarak işgücüne dâhil olmaması ve devlet tarafından uygulanan çeşitli düzenleme ve uygulamalar neticesinde genç işsizlik oranında bir önceki yıla göre 0,1 puanlık bir azalma olmuştur.

2. TÜRKİYE'DE GENÇ İŞSİZLİK İLE MÜCADELEDE UYGULANAN POLİTİKALAR

Türkiye'de yıllardan beri var olan genç işsizlik sorunuyla mücadeleye devam edilmektedir. Covid-19 salgını ile birlikte sorunun çözümü için etkin istihdam politikaları oluşturularak uygulanmaya konulmuştur. Türkiye'de genç işsizlik sorunuyla mücadelede uygulanan pasif ve aktif istihdam politikaları kamu istihdam kurumu olan Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından uygulanmaktadır. Salgın sürecinde bu politikalar ile genç istihdamının korunmasına ve genç işsizliğin kontrol altına alınmasına çalışılmıştır.

2.1. Pasif İstihdam Politikaları

Covid-19 salgın sürecinde genç işsizliğin sebep olduğu sosyal problemlerin önlenmesi ve genç işsizlik sonucu ortaya çıkan gelir kaybını önlemek amacıyla gelir desteği sağlayan pasif istihdam politikası araçları olan işsizlik sigortası, kısa çalışma ödeneği, iş kaybı tazminatı, ücret garanti fonu ve nakdi ücret desteği etkin bir şekilde uygulanmıştır. Grafik 4'te yer alan verilere bakıldığında 15 ve üzeri yaş grubunda yer alan kişilerde ve 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerde işsizlik ödeneğine hak kazanan sayısında bir öceki yıla kıyasla azalma olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, 17.04.2020 tarihinde uygulanmaya konulan fesih yasağı nedeniyle işten çıkarmaların azalmasıdır.



	15+ Yaş Erkek	15+ Yaş Kadın	15+ Yaş Toplam	15-24 (Genç) Erkek	15-24 (Genç) Kadın	15-24 (Genç) Toplam
2019	694.195	318.861	1.013.056	54.159	28.019	82.178
2020	345.975	163.563	509.538	32.628	13.542	46.170

Kaynak: İŞKUR, 2019 ve 2020 istatistik yıllıklarından derlenmiştir.

Grafik 4. İşsizlik Ödeneği Hakedenler, 15+ Yaş ve 15-24 Yaş (Genç)

2.2. Aktif İstihdam Politikaları

Aktif işgücü piyasası programları, gençlerin doğrudan istihdam edilebilirliğini arttırarak kısa sürede iş bulmalarını sağlamaktadır. Aktif işgücü programları, Covid-19 salgını sürecinde de genç işsizliğiyle mücadelenin en önemli bir ayağı haline gelmiştir. İŞKUR, odalar, borsalar, birlikler, meslek kuruluşları ve işverenlerle birlikte işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu mesleklerde özellikle de genç işsizlerin niteliklerini geliştirerek istihdam edilebilirliklerini artırmak maksadıyla mesleki eğitim kursları düzenlemektedir. İŞKUR tarafından uygulanan mesleki eğitim kursları, işbaşı eğitim programları, işgücü piyasasına yön vererek gençlerin istihdamına katkı sağlamaktadır. Tablo 4'te görüldüğü üzere, 2019 yılında 15 ve üzeri yaş grubundan toplam 124 bin 920 kişi mesleki eğitim kurslarından yararlanmıştır. Bu kişilerin 44 bin 447 kişisi 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerden oluşmaktadır. 2019 yılında mesleki eğitim kurslarından faydalanan 15-24 yaş grubundaki 44 bin 447 gencin 17 bin 318'i erkek geri kalan 27 bin 129'u kadınlardan oluşmaktadır. 2020 yılında ise 15 ve üzeri yaş grubundan toplam 87 bin 372 kişi mesleki eğitim kurslarından yararlanmıştır. Bu kişilerin 34 bin 346 kişisi 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerden oluşmaktadır. 2020 yılında mesleki eğitim kurslarından faydalanan 15-24 yaş grubundaki 34 bin 346 gencin 13 bin 639'u erkek, geri kalan 20 bin 707'si kadınlardan oluşmaktadır. Gençlerin işgücü piyasasına girişlerini kolaylaştırmak ve mesleki tecrübe eksikliğini gidermek maksadıyla işbaşı eğitim programları düzenlenmektedir. İŞKUR'a kayıtlı gençlerin mevcut teorik bilgilerini, pratiğe dönüştürmek, mesleki açıdan gerçek bir çalışma ortamında tecrübe kazanma fırsatı sağlayan İşbaşı Eğitim Programından (İEP) yararlanmaları sağlanmaktadır. Ayrıca düzenlenen İş Başı Eğitim Programlarında işverenlerin talepleri de dikkate alınmaktadır. İŞKUR tarafından 2019 yılında 15 ve üzeri yaş grubundan toplam 402 bin 393 kişi İşbaşı Eğitim Programından yararlanmıştır. Bu kişilerin 202 bin 892 kişisi 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerden oluşmaktadır. 2019 yılında İşbaşı Eğitim Programı'ndan faydalanan 15-24 yaş grubundaki 202 bin 892 gencin 106 bin 942'si erkek geri kalan 95 bin 950'si kadınlardan oluşmaktadır. 2020 yılında ise 15 ve üzeri yaş grubundan toplam 335 bin 761

kişi İşbaşı Eğitim Programından yararlanmıştır. Bu kişilerin 166 bin 495 kişisi 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerden oluşmaktadır. 2020 yılında İşbaşı Eğitim Programından faydalanan 15-24 yaş grubundaki 166 bin 495 gencin 86 bin 982'si genç erkek geri kalan 79 bin 513'ü genç kadınlardan oluşmaktadır. Tablo 4'te İŞKUR'un aktif işgücü hizmetleri kapsamında düzenlediği mesleki eğitim kurslarının ve İşbaşı Eğitim Programlarının sayılarında ve katılımcı sayılarında 2020 yılında yaşanan salgın nedeniyle bir önceki yıla kıyasla azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Program/Kurs Türleri ve Katılımcı Sayıları (2019 – 2020)

Program/Kurs Türü	Yıllar	Program/Kurs Sayısı	15+ yaş	15-24 yaş (Genç)		
			Toplam	Toplam	Erkek	Kadın
Mesleki Eğitim Kursları	**2019**	6.080	124.920	44.447	17.318	27.129
	2020	3.888	87.372	34.346	13.639	20.707
İşbaşı Eğitim Programları	**2019**	118.151	402.393	202.892	106.942	95.950
	2020	86.328	335.761	166.495	86.982	79.513

Kaynak: İŞKUR, 2019 ve 2020 istatistik yıllıklarından derlenmiştir.

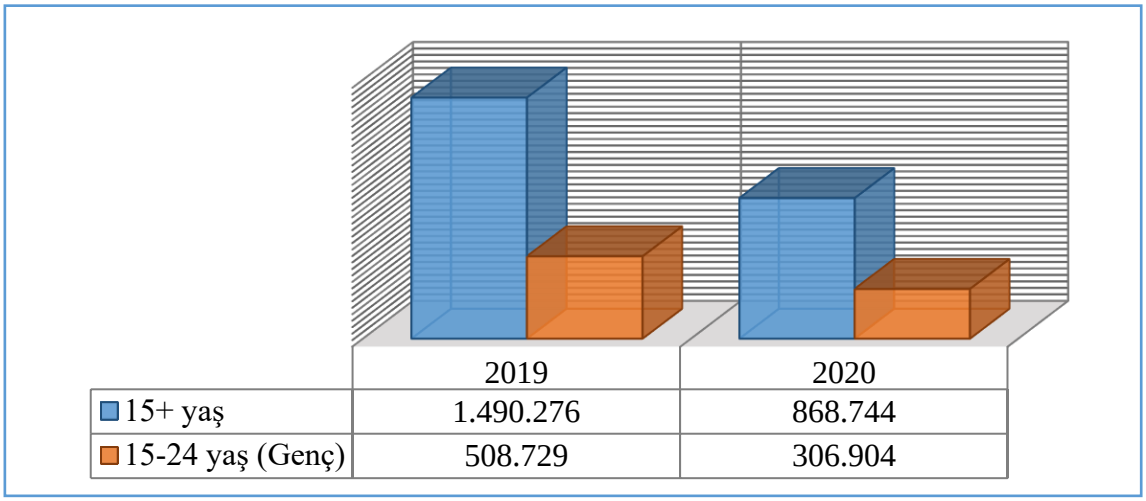
İŞKUR'un sunduğu İş ve Meslek Danışmanlığı Hizmetleri, iş arayanlara, işverenlere ve öğrencilere istihdam yönünde odaklanmış danışmanlık hizmetlerinin sunulduğu bir faaliyettir. Bu faaliyet kapsamında iş arayanların iş bulmalarına, işleri ve mesleklerini değiştirmelerine, öğrencilerin meslek seçimi yapmalarına destek verilmektedir. Mevzuat doğrultusunda işverenler bilgilendirilmekte ve eleman temini ve işgücü piyasasına yönelik talepleri karşılanmaktadır (İş ve Meslek Danışmanlığı, 2011: 7). Danışmanlık hizmetiyle, kişilerin özellikleri ile mesleklerin ve işin gerektirdiği nitelik ve şartlar karşılaştırılarak bireyin istek ve durumuna en uygun iş ve mesleği seçmesi sağlanır. İŞKUR tarafından sunulan İş ve Meslek Danışmanlığı aracılığı ile yapılan bireysel görüşme sayısı 2019 yılında 15 ve üzeri yaş grubunda 7 milyon 57 bin 356 olarak gerçekleşirken, 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerde bu rakam 1 milyon 806 bin 54 olarak gerçekleşmiştir. 2019 yılında 15-24 yaş grubundaki bu 1 milyon 806 bin 54 gencin 1 milyon 84 bin 240'ı erkek geri kalan 721 bin 814'ü kadınlardan oluşmaktadır. 2020 yılında ise 15 ve üzeri yaş grubunda 2 milyon 663 bin 432 olarak gerçekleşirken, 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerde bu rakam 711 bin 832 olarak gerçekleşmiştir. 2020 yılında 15-24 yaş grubundaki bu 711 bin 832 gencin 456 bin 412'si erkek geri kalan 255 bin 420'si kadınlardan oluşmaktadır. Salgın sürecinde esnek ve uzaktan çalışma, yeterli derecede iş alanlarının oluşturulamaması, gençlerin iş bulma ümidini yitirmesi nedeniyle iş aramayı bırakmaları iş ve meslek danışmanlığı hizmetlerini olumsuz etkilemiştir. Bütün bu sayılan nedenlerden dolayı iş ve meslek danışmanlığı hizmetlerinin yer aldığı Tablo 5'te 2020 yılında bir önceki yıla kıyasla 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerde bireysel görüşme sayısında azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 5. İş ve Meslek Danışmanlığı Bireysel Görüşme Hizmeti (2019-2020)

Yıl	15+ yaş	15-24 yaş (Genç)		
	Toplam	Toplam	Erkek	Kadın
2019	7.057.356	1.806.054	1.084.240	721.814
2020	2.663.432	711.832	456.412	255.420

Kaynak: İŞKUR, 2019 ve 2020 istatistik yıllıklarından derlenmiştir.

Covid-19 salgını sebebiyle ekonomide daralmanın yaşanması sonucu işyerlerinin kısmen veya tamamen kapanması açık iş taleplerini olumsuz etkilemiştir. İŞKUR'un düzenlediği mesleki eğitim kursları, işbaşı eğitim programları, iş ve meslek danışmanlığı faaliyetleri kapsamında yapılan işyeri ziyaretleri sonucu 2019 yılında toplam 2.152.048 açık iş talebi alınırken bu sayı 2020 yılında 1.406.276'ya gerilemiştir. Açık iş taleplerinin azalması genç istihdamını da olumsuz etkilemiştir. Grafik 5'te görüldüğü üzere 2019 yılında İŞKUR tarafından 15 ve üzeri 1 milyon 490 bin 276 kişi işe yerleştirilmiştir. İşe yerleştirilen bu kişilerin 508 bin 729'u 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerden oluşmaktadır. Covid-19 salgınının işgücü piyasası üzerindeki yıkıcı olan etkilerine rağmen 2020 yılında 15 ve üzeri yaş grubunda toplam 868 bin 744 kişi işe yerleştirilmiştir. İşe yerleştirilen bu kişilerin 306 bin 904'ü 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerden oluşmaktadır (İŞKUR 2020 yılı istatistik bülteni). Grafikteki verilere göre hem 15 ve üzeri yaş grubunda hem de 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerde işe yerleştirme sayısında bir önceki yıla kıyasla azalma olduğu görülmektedir.



Kaynak: İŞKUR, 2019 ve 2020 istatistik yıllıklarından derlenmiştir.

Grafik 5. İşe Yerleştirme Sayıları, (15+ Yaş ve 15-24 Yaş)

2019 yılında işe yerleştirilen 15-24 yaş grubundaki 508 bin 729 gencin 506 bin 668'i özel sektörde işe yerleştirilirken, geri kalan 2 bin 61'i kamuda işe yerleştirilmiştir. 2020 yılında ise

işe yerleştirilen 15-24 yaş grubundaki 306 bin 904 gencin 298 bin 49'u özel sektörde, geri kalan 8 bin 855'i kamu sektöründe işe yerleştirilmiştir. Tablo 6'da yer alan verilere göre; hem kamu sektöründe hem de özel sektörde 15-24 yaş grubunda yer alan gençlerin işe yerleştirme sayısında yaşanan salgının olumsuz etkisi sonucu genç istihdamında bir önceki yıla kıyasla azalma olduğu görülmektedir.

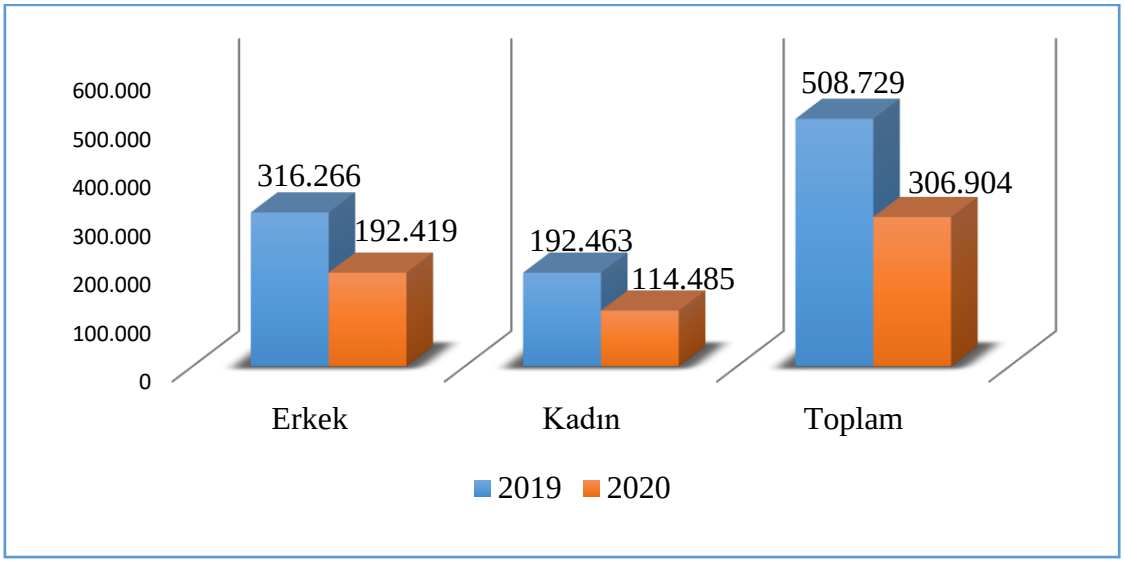
Tablo 6. Kamu ve Özel Sektörde İşe Yerleştirme Sayıları (15-24 Yaş), Bin

Yıl	Kamu			Özel		
	Erkek	**Kadın**	**Toplam**	**Erkek**	**Kadın**	**Toplam**
2019	1.661	400	2.061	314.605	192.063	506.668
2020	5.597	3.258	8.855	186.822	111.227	298.049

Kaynak: İŞKUR, 2019 ve 2020 istatistik yıllıklarından derlenmiştir.

Grafik 6'da yer alan verilere göre 2019 yılında işe yerleştirilen 15-24 yaş grubundaki 508 bin 729 gencin 316 bin 266'sı erkek geri kalan 192 bin 463'ü kadınlardan oluşmaktadır. 2020 yılında ise işe yerleştirilen 15-24 yaş grubundaki 306 bin 904 gencin 192 bin 419'u erkek geri kalan 114 bin 485'i kadınlardan oluşmaktadır. Grafiğe göre, genç erkeklerin ve genç kadınların işe yerleştirme sayılarında benzer şekilde azalma olduğu görülmektedir. Yaşanan bu Covid-19 salgın sürecinde genç kadınlar genç erkeklerden daha fazla olumsuz etkilenmiştir. Genç kadınların genç erkeklerden daha fazla salgın krizinden olumsuz etkilenmelerinin altında yatan bir çok sebep bulunmaktadır. Bunların bazıları;

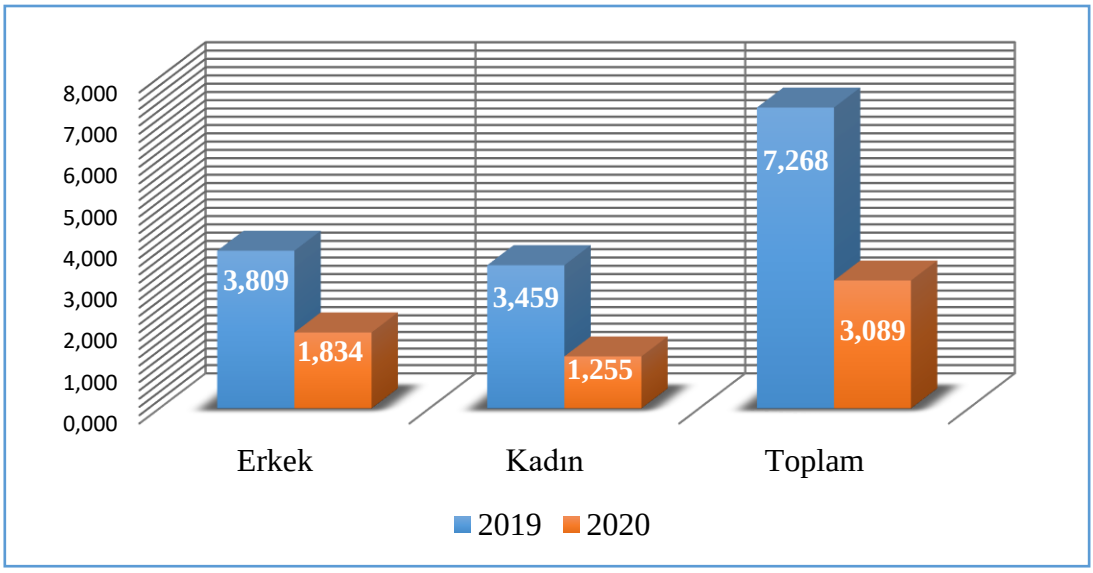
- Evlilik,
- Ev işleri,
- Çocuk, yaşlı ve hasta bakımı,
- Eğitim hayatı ile iş hayatını bir arada yürütmenin zorluğu,
- Uzaktan/evden çalışma ile birlikte iş yükünün artması,
- Salgın hastalığının genç kadınlar üzerinde yarattığı endişe ve stres,
- Salgın sürecinde yaşanan şiddet ve boşanmalar,
- İletişim ve bilişim teknolojilerinde yaşanan kısıtlı erişim,
- Ücret/gelir yetersizliğidir.



Kaynak: İŞKUR, 2019 ve 2020 İstatistik yıllıklarından derlenmiştir.

Grafik 6. İŞKUR İşe Yerleştirme Sayıları (15-24 Yaş), Bin

Kamu kurum ve kuruluşlarında iş ve işçi bulma konusunda aracılık yetkisi bulunmayan ve izin belgelerini İŞKUR'dan temin eden Özel İstihdam Büroları, yurt içinde ve yurt dışında işçi bulmaya aracılık faaliyetinde bulunmaktadır. 2020 yılında İŞKUR'dan izin alarak faaliyette bulunan 525 Özel İstihdam Bürosu toplamda 12.428 kişiye aracılık yaparak işe yerleştirmiştir (İŞKUR Faaliyet Raporu, 2020:57). Grafik 7'de yer alan verilere göre özel istihdam büroları tarafından 2019 yılında 15-24 yaş grubunda toplam 7 bin 268 genç işe yerleştirilmiştir. Bu sayının 3 bin 809'u genç erkeklerden ve geri kalan 3 bin 459'u genç kadınlardan oluşmaktadır. 2020 yılında ise işe yerleştirilen 15-24 yaş grubundaki 3 bin 89 gencin bin 834'ü genç erkeklerden ve geri kalan bin 255'i genç kadınlardan oluşmaktadır.



Kaynak: https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/istatistikler yazar tarafından çizilmiştir.

Grafik 7. Özel İstihdam Büroları İşe Yerleştirme Sayıları (15-24 yaş)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde genç işsizlik, birçok ülkenin olduğu gibi Türkiye'nin de en önemli ekonomik ve sosyal sorunlarından birisi haline gelmiştir. Dolayısıyla ülkemiz için genç işsizlik sorunu ile mücadele etmek ve politikalar geliştirmek öncelikli bir konudur. Türkiye'de oldukça yüksek düzeyde seyreden genç işsizliğine çözüm aranırken 2019 yılının sonlarında Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını bu arayışı daha da zorlaştırmıştır. Salgın sürecinde yaşanan belirsizlikler işgücü piyasasını derinden etkilemiştir. Salgın, ekonominin daralmasına, üretim ve talep yetersizliğine, işyerlerinin kısmen veya tamamen kapanmasına yol açarken kamu ve özel sektör yatırımlarının artırılamaması, yeterli düzeyde iş alanlarının oluşturulamaması gibi nedenler genç işsizlerin iş bulma ümidini kısmen yitirmelerine sebep olmuştur. Ekonomik hareketliliği kısıtlayan Covid-19 salgını işgücü piyasalarını olumsuz etkilerken gençlerin iş bulmalarını engellemiştir. TÜİK verileri sayısal olarak incelendiğinde 2019 yılında 15-24 yaş grubunda yer alan genç nüfus 11 milyon 667 bin kişi olup bu sayının 5 milyon 182 bini işgücü piyasasında yer almıştır. Genç işgücünün 3 milyon 866 bini istihdam edilmiş ve 1 milyon 317 bin genç işsiz kalmıştır. 2020 yılında ise 11 milyon 711 bin olan genç nüfusun 4 milyon 574 bini işgücü piyasasında yer almıştır. İşgücüne katılan bu gençlerden 3 milyon 418 bini istihdam edilmiş ve 1 milyon 156 bin genç işsiz kalmıştır. TÜİK verileri oransal olarak incelendiğinde ise 2019 yılında %44,4 olan işgücüne katılım oranı 2020 yılında %39,1'e gerilemiştir. İstihdam oranı ise 2019 yılında %33,1 iken 2020 yılında bu oran %29,2 seviyesine gerilemiştir. Devlet, Covid-19 salgın sürecinde işgücü piyasasında yaşanan olumsuzlukları gidermek amacıyla, işten çıkarmanın yasaklanması veya zorlaştırılması, işverene SGK prim ödemelerinde kolaylık sağlanması, uzaktan ve esnek çalışmanın uygulanması, ücretsiz izin gibi çeşitli düzenlemeler ve değişik uygulamalar ile genç istihdamını korumaya çalışmıştır. Ayrıca, pasif ve aktif istihdam politikası araçları olan kısa çalışma ödeneği, işsizlik ödeneği, işgücü eğitim programları ve toplum yararına programlar ile genç istihdamını korumaya ve genç işsizliğinin artmasını önlemeye çalışmıştır. Alınan tüm tedbirler sonucu genç işsizlik oranı 2020 yılında bir önceki yıla göre 0,1 puan azalarak %25,3 seviyesine gerilemiştir. Türkiye'de genç işsizlik oranları her iki yılda da genel işsizlik oranlarının yaklaşık iki katı olarak gerçekleşmiştir. Covid-19 salgınının genç işsizlik üzerindeki olumsuz etkilerini gidermeye ve salgın sonrası istihdamlarını artırmaya yönelik önerileri sıralayacak olursak:

- Çalışma hayatına yeni başlamış fakat iş tecrübesi edinemeden Covid-19 salgını sebebiyle işinden ayrılan gençlerin salgın sonrasında yeniden istihdamlarının sağlanmasına yönelik işgücü uyum programlarının geliştirilmesi gerekir.

- Salgın sürecinde okulların kapanması ve eğitimin uzaktan yapılması nedeniyle staj imkanı bulamayan gençlere salgın sonrasında kamu ve özel sektörde staj yapma imkanı sağlanmalıdır.

- Salgın sürecinde ülke ekonomisinde e-ticaretin yaygınlaşması dijital becerilerin önemini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda, salgın sonrasında işgücü piyasasında dijital becerilere sahip donanımlı gençlerin istihdamı daha kolay olacaktır. Gençlerin dijital becerilerini

geliştirmek ve donanımlı hale getirmek amacıyla üniversite sanayi işbirliğine ihtiyaç vardır. Bu işbirliği, sağlıklı bir işgücü piyasasının oluşmasına da katkı sağlayacaktır.

- Gençlere ticaret, sanayi, üretim, yenilik yapma ve ürün geliştirmenin önemi anlatılmalıdır. Ayrıca, salgın ve benzeri kriz dönemlerinde nasıl hareket edileceği öğretilerek işgücü piyasasında gençlerin etkin ve istihdama hazır olmaları sağlanmalıdır. Bu farkındalığın gelişmesi için mesleki eğitim, girişimcilik ve piyasa tecrübelerinin okul döneminde çeşitli uygulamalı eğitim programlarına yönlendirilmeleri gerekir.
- Salgın ve ekonomik krizlere karşı genç istihdamını koruyucu ve işsizliğini azaltıcı stratejik eylem planları hazırlanmalı ve genç istihdam odaklı politikalar geliştirilmelidir. Ülke ekonomisinde geleceğin temsilcileri olan gençlere istihdam sağlayan işyerlerine vergi indirimi, sigorta primi indirimi ve kredi imkanlarının sağlanması gibi teşviklerin ve kolaylıkların sağlanması önem arz etmektedir. İşverenlerin de genç istihdamını destekleme konusunda yükümlülüklerini gözden geçirmeleri gerekir.

- İşgücü piyasası hakkında bilgi veren, işleri ve işyerlerini tanıtan, iş seçiminde yardımcı olan, işverenle genç işsizleri buluşturan, meslekleri tanıtan ve mesleki yönlendirme yapan İŞKUR'un iş ve meslek danışmanlığı hizmetlerinden gençlerin yararlanmaları işgücü piyasasında etkin olmalarını sağlayacaktır.

- Gençler, işgücü piyasasında iş aramaya başlarken öncelikle kendi kişisel özelliklerini iyi tanımalı, neleri iyi yapabildiklerini, ne tür bir işte çalışmaktan hoşnut olabileceklerini iyi bilmelidirler. Kişisel özellikleri ile mesleğin gerektirdiği nitelik ve şartları karşılaştırarak, istek ve durumlarına en uygun işi bulmak amacıyla aktif iş arama kanallarını (gazete , dergi ilanları, işletmeye bireysel başvurular, İŞKUR, istihdam fuarları, internet, özel istihdam büroları, sendikalar, meslek odaları, aile, eş – dost ve akrabalar, vb.) kullanarak işgücü piyasasında daha aktif rol alabilir ve istihdamlarını sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

Bağlı İ.E. (2020). "Türkiye'de Genç İşsizlik Üzerine Bir İnceleme: Pandemi Faktörü," *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını,* s. 64-68

Erikli, S. (2021). "Covid-19'un Genç İşgücünde Yaratacağı Olası Tehlike: Yara İzi", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 39, s. 380-404

İş ve Meslek Danışmanlığı, (2011). *İş ve Meslek Danışmanları Derneği,* Ankara: Altan Özyurt Matbaacılık.

Lambovska, M., Sardinha, B., Belas, J. (2021). "Impact of Covid-19 Pandemic on the Youth Unemployment in the European Union", *Ekonomicko-Manazerske Spektrum,* 15(1), 55-63.

Okur, A. (2014). *Türkiye'de Genç İşsizliği ve Nedenleri,* Ankara: Sonçağ Yayıncılık. ss. 124

Öztürk, Ö. (2012). "Türkiye'de Genç İstihdamı", Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, *İŞKUR İstihdamda 3İ Dergisi,* s. 46-49

Taş, H. Y. ve Güder, F. (2021). "Dünyada ve Türkiye'de Covid-19 Sürecinde İşsizlik ve Genç

İşsizliği Sorunu", Değişen Dünyada Sosyal Politika, Ekin Yayınevi, ss. 29-67.

Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, (2019). *İstatistiklerle Gençlik*, Sayı: 33731, 15 Mayıs 2021, ss. 5.

Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, (2020). *İstatistiklerle Gençlik*, Sayı: 37242, 17 Mayıs 2021, ss. 9.

Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, (2020). *İşgücü İstatistikleri*, Sayı: 37484, 22 Mart 2021, ss. 6.

Türkiye İş Kurumu İstatistik Yıllığı, (2019). https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/istatistikler/

Türkiye İş Kurumu İstatistik Yıllığı, (2020). https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/istatistikler/

Türkiye İş Kurumu 2020 Yılı Faaliyet Raporu, *Faaliyetlere İlişkin Bilgi ve Değerlendirme,* Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Şubat 2021-Ankara, ss. 197.

Yıllık Ekonomik Rapor, (2020). Salgının Etkilerine Karşı Alınan Tedbirler ve İşgücü Piyasasında Esneklik, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, s. 33-34.

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Youth_unemployment_rate_and_ratio,_2018-2020_(in_%25,_age_group_15-24).png

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ KIŞ WINTER 2021 -SAYI /ISSUE 28- SAYFA PAGE 147-163

NEO-CON EVANGELİSTLER VE ABD'NİN İSRAİL POLİTİKASINA ETKİSİ

Altun ALTUN[1]

Özet

Uluslararası politikada kutsal değerler ve inanç sistemleri adeta iç ve dış politikanın ayrılmaz parçaları haline gelmiştir. Neo-conlar Strauusçu ve seçkinci bir anlayıştan yola çıkarak güvenlik siyasetini dayandırdıkları bir siyasal projeyi bizzat ABD'de uygulamaya koymuşlardır. Yeni muhafazakâr dış politikanın amacı, tek taraflı ve güce dayalı, müdahaleci bir politika izleyerek, dünyayı ABD hegemonyasına hazır hale getirmektir. Protestan mezhebinin evangelist yorumunu benimseyen gruplar ABD'de büyük oranda kabul görmüştür ve dış politikada neo-con elitlerle işbirliği içindedir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra ABD'nin Ortadoğu'ya ilgisi evangelizmi bu bölgeye yönlendirmiştir. Özellikle İsrail bölgedeki konumu ve Yahudilik inancının devlet politikalarında oynadığı rol ile öne çıkmaktadır. İsrail'in var olma stratejilerinin belirlenmesinde neo-con evangelistlerin hayati rolü söz konusudur. Bu çalışmada, neo-con evangelistlerin, Amerikan siyaseti ve tarihindeki yerinden hareketle ABD'nin İsrail siyaseti üzerindeki etkisi incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: ABD, İsrail, Neo-con, Evangelizm, Ortadoğu.

NEOCON EVANGELISTS AND THE IMPACT OF THE USA ON ISRAELI POLITICS

Abstract

The sacred values and belief systems in international politics became virtually integral parts of domestic and foreign policies. Departing from a Straussian and elitist understanding, the Neocons personally put a project, which was based on security politics, into practice in the USA. The purpose of neoconservative foreign politics is to prepare the world for the US hegemony by pursuing a unilateral, power-oriented, and interventionist policy. The groups adopting the Evangelical interpretation of Protestantism are embraced in the USA to a large extent and these groups are in cooperation with neocon elites in foreign politics. The interest of the USA in the Middle East after World War II directed Evangelism to this region. Particularly Israel comes forward with its position in the region and the role of Judaism in state policies. The neocon evangelists play a vital role in the determination of Israel's existence strategies. Departing from the place of neocon evangelists in US politics and history, this study will analyze the effect of the USA on Israeli politics.

Keywords: The USA, Israel, Neocon, Evangelism, Middle East

GİRİŞ

Yeni muhafazakârlar ya da popüler isimleriyle Neo-conlar, özellikle 21.yy'a girerken, ABD dış politikasında oldukça etkin bir grup olarak ortaya çıkmıştır. Bu grubun ortaya çıkışı isimlerinden de anlaşılacağı gibi yeni sayılabilecek bir tarihe sahiptir. Yeni muhafazakâr akımın

[1] Dr, Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü,
Eposta: altunaltun@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2040-9965

temeli, 1943 yılında kurulan American Enterprise Institue ile atılmış olsa da ancak 1960'lı yıllardan itibaren bazı akademisyen ve gazetecilerin girişimleriyle etkin bir hareket haline gelmiştir.

ABD'de neo-conlarla işbirliği içinde olan evangelist gruplar Eski Ahit'e bağlıdırlar ve Hıristiyanların kurtuluşuna vesile olacak Mesih'in gelişine öncülük edecekleri için Yahudileri desteklemektedirler. Evangelist gruplar II. Dünya Savaşı'ndan sonra 1948'de İsrail'in kurulmasıyla Yahudiliğe karşı daha fazla ilgi oluşturarak onları desteklemeye başlamışlardır. Evangelistlere göre Mesih, Armageddon isimli savaştan önce dünyaya inerek Deccalın savaşçılarını yenip krallığını ilan edecektir. Mesih'in kurduğu bu devletle barış ortamı bin yıl sürecektir. [2]

Bu çalışmada, neo-conların ABD'nin genel dış politikasında İsrail'e yönelik politikası dini jeopolitik perspektifinden tetkik edilecektir. Çalışmanın ilk kısmında neo-conların düşünsel temelleri genel bir değerlendirilmeye tabi tutulacak, neo-con hareketin öncü isimlerinin görüşlerine değinilecektir. Sonraki bölümde neo-con projenin hedefleri doğrultusunda yükselişi tartışılacaktır. Üçüncü bölümde ise ABD siyasetinin dini ideolojisi olarak evangelizmin kökeni ve teolojik çıkış noktası incelenecektir. Son bölümde ise özel bir ittifak ilişkisi bağlamında ABD'nin İsrail'e yönelik siyasetinin dini jeopolitiği üzerinde durulacaktır.

1. NEO-CONLARIN DÜŞÜNSEL TEMELLERİ

Yeni muhafazakâr akımın felsefi temellerinin atılmasında Yahudi kökenli ABD'li akademisyen Leo Strauus belirleyici bir rol oynamaktadır. 1930'lu yıllarda Nazi Almanyası'ndan ABD'ye sığınan felsefe profesörü Strauus sıkı bir antikomünisttir. Siyaset felsefesini oluştururken öne çıkardığı vurgular arasında, siyasetin ihtiyaçlarını idrak etmesi mümkün olmayan kitlelere "asil yalanlar" söylemekten kaçınmayacak bir elitler iktidarı fikri merkezi bir yer tutmaktadır. Siyasetçilerin başarıya ulaşmak için güç kullanma ve sahtekarlık yapmaya mecbur olabilecekleri düşüncesini de savunan Strauus, aslında ABD emperyalizminin saldırgan politikalarını gerekçelendirmek için bulunmaz değerde bir pragmatist çerçeve sunmaktadır. Strauus, ülke güvenliğini hedef alabilecek bir saldırganlığın ancak militan milliyetçi bir devlet yapısıyla engellenebileceğini savunmaktadır. Böylesi bir milliyetçiliğin geliştirilmesi için ise bir dış tehdit gerekmektedir. Strauus'a göre dış tehdit eğer mevcut değilse yaratılmalıdır.[3]

Siyasal rejimlerin insanları biçimlendirdiğini söyleyen Strauus, dünyada iyi ve kötü rejimlerin bulunduğunu ve iyi rejimlerin görevinin kötülere karşı mücadele etmek olduğunu vurgulamaktadır. Amerikan rejiminin var olan kötüler içerisinde en az kötüsü olduğunu ileri sürmektedir. Yahudi soykırımının liberalizm, demokrasi ve modern toplumun bir sonucu olduğunu da düşünmektedir. Liberal demokrasiyi aşağılayan Strauus, toplumun merkezinde bir seçkinler grubunun bulunması gerektiğini düşünmektedir. Mevcut Amerikan yönetimlerindeki şahinlerin elitist politikaları hatırlanırsa yukarıdaki görüşlerle büyük ölçüde örtüştüğü görülecektir. Strauus politikada birinci ve belirleyici unsurun "biz" ve "onlar" arasındaki ayrım

[2] William Macdonald, Kutsal Kitap Yorumu Yeni Anlaşma Serisi I-II, İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları, 2002, s.571-611.
[3] Gamze Erbil ve Ali Şimşek, Neo-Con (Yeni Muhafazakarlık), İstanbul:Yenihayat Yayıncılık, 2004, s.9.

olduğuna da inanır ve politik bir düzenin ayakta durabilmesinin ancak bir dış düşmana karşı birlik olmakla mümkün olabileceğini düşünmektedir. Toplum kendisini ancak bu yoldan var edebilecektir. İsrail konusunda da çok hassas olan Strauus, bu devletin Yahudilerin yok edilmesine engel olduğunu ve ırkçı bir yapıda olmadığını da şiddetle vurgulamaktadır. 1973 yılında ölen Strauus, Yahudi düşmanlığı nedeniyle üniversitelerden dışlanan ve çeşitli zorluklarla karşılaşan öğrencilerini basına, think-thank kuruluşlarına ve kamu hizmetlerine yöneltmiştir. Bu nedenle bugün sadece think-thank kuruluşları üzerinde değil, Amerikan anayasacıları içinde bile Strauusçu düşünce hakim durumdadır.[4]

Neo-Conların ideolojik atası sayılabilecek ikinci isim ise Albert Wohlstetter idi. Askeri bir stratejist olan Wohlsetter Sovyetler Birliği'ne karşı yürütülen tarihin en kapsamlı askeri yarışı Yıldız Savaşları'nın da fikir babasıdır. Wohlstetter iki kutup arasındaki karşılıklı denge ya da yumuşama politikalarına şiddetle karşı çıkmıştır. Bunun yerine Sovyetlerin altından kalkamayacağı stratejik bir askeri rekabet önermiştir. Ona göre anti-balistik (ABM) anlaşmalar gereksizdi ve ABD'nin askeri ve teknolojik anlamda ilerlemesine engel oluyordu. Reagen döneminde Dışişleri Bakanlığı'nda görev alan bugünün en tanınmış neo-conlarından Richard Perle, William Kristol ve Paul Wolfowitz gibi isimler Wohlsetter'den strateji dersi almışlardır. Ayrıca Wohlsetter W.Bush'un Savunma Bakanlığı danışmanlığını da yapan Richard Perle'nin kayınbiraderidir. [5]

Neo-con hareketin öncü isimlerinden üçüncüsü ise Strauus ve Wohlstetter'in görüşlerini birleştirip sistematize ederek yorumlayan öğrencisi Allan Bloom'dur. Bloom, "her kültür bir başkası kadar değerlidir" görüşüne şiddetle karşı çıkmış ve bu anlayışın Batı kültürü için ciddi tehlikeler oluşturan diğer kültürlere meşruiyet sağladığını savunmuştur. Bloom'a göre Batı kültürü insanlığın en ileri aşamasını oluşturmuştur ve diğerlerine göre tartışmasız üstün durumdadır.[6]

2. NEO-CONLARIN YÜKSELİŞİ

Eski sağı oluşturan aydınların birçoğu Katolik kökenlidir. Yeni muhafazakârların çoğu ise Yahudi kökenlidir. Hemen hemen tamamı New York'ta yaşarken sağ gruplar içinde yayın dünyası ve idareyle en iyi ilişki kuran parası en çok olan grup yeni muhafazakârlardır. Manevi değerlere önem veren ve birçok kitle örgütüyle yakın ilişki içine giren yeni sağ Amerikan siyasetini çok etkilemiştir. Kullandığı taktikler ve saldırgan strateji sonucunda muhafazakârların ağırlığı toplumda çok artmıştır. Taraftarlarının çoğu Protestanlığın evangelik ve baptist kolundandır. [7]

Sağcı araştırmacılar ve bilim adamları American Enterprise Institue gibi araştırma enstitülerinde hızla çoğalmıştır. Yeni muhafazakârlık birçok sadık liberal arasında popüler olmuştur. Liberalleri dışarıda komünist tehlikesine karşı çok yumuşak olmakla, içeride siyahlar,

[4] Merdan Yanardağ, Yeni Muhafazakarlar (Neo-Cons), İstanbul: Çınar Matbaacılık, 2004, s.41.
[5] Ibid, s.42-44.
[6] Ibid, s.44.
[7] Cemal Ayman, Amerikan Muhafazakarlığı, Avrasya Dosyası, Cilt.1, Sayı:4, Kış 1994, s.71.

kadınlar ve yoksullardan gelen eşitlik talepleriyle yüksek akademik ve mesleki standartlardan taviz vermekle suçlamıştır. [8]

Yeni Muhafazakârlar, ilk olarak soldan gelen ve Commentary Dergisi'nin kurucularından Irving Kristol'un Başkan Nixon'un seçim kampanyasını desteklemesiyle siyaset sahnesine çıkmıştır. Nixon ve Carter döneminde Sovyet Rusya ile yakınlaşma Ortadoğu barış girişimlerine karşı çıkarak engel olmaya çalışmışlardır. Vietnam Savaşı'nı destekleyerek bunun için kamuoyu oluşturmuşlardır. [9]

Reagan dönemi Amerikan muhafazakârlığının gücünün doruğa ulaştığı dönem olmuştur. Bilindiği gibi Reagan 1980'den sonra 1984 seçimlerini de kazanmıştır. Bu sekiz yıllık dönemde Neo-conlar hükümette görev alma ve bürokrasi içinde örgütlenme imkânı bulmuşlardır. Reagan'dan sonra yardımcısı George Bush başkanlığa aday olduğunda muhafazakârlar gönülsüzce ona da destek vermişlerdir.[10]

Ancak Sovyetler Birliği'nin dağıldığı ve uluslararası siyasetin geçici bir belirsizlik dönemine girdiği Baba Bush döneminde ABD siyasetinin kendilerine olan ihtiyacı bir süreliğine askıya alınmıştır. Baba Bush'un hayal kırıklığı yaratan dış politika performansı o dönemde Savunma Politikası Kurulu Başkanı olan Paul Wolfowitz'in ilk değerlendirdiği fırsat olmuştur. Irak'ta tecrit politikası dönemine girildikten sonra Wolfowitz, ABD'nin, Soğuk Savaş sonrası askeri konumunu değerlendirdiği bir rapor kaleme almıştır. Rapor basına sızarak tartışmalara neden olurken Bush görevden ayrılınca rafa kaldırılmıştır. Söz konusu raporda, Amerikan çıkarları için yeni bir rakip gücün ortaya çıkmasının önlenmesi, bunun için gerekirse tek taraflı harekete geçme, hatta önleyici saldırılar düzenleme gibi gereklilikler vurgulanmıştır. Irak'ta rejim değişikliği ise işaret edilen hedefler arasında olmuştur.[11]

Yeni muhafazakar hareketin örgütsel bir yapıya dönüşmesi 1997 yılında gerçekleşmiştir. İki yeni muhafazakar William Kristol ve Robert Kağan tarafından "Yeni Amerikan Yüzyılı Projesi (PNAC)" adlı bir think-thank örgütü oluşturulmuştur.[12] PNAC, 1998 yılında yayınladığı, dönemin ABD Başkanı Bill Clinton'a bir açık mektupla dikkatleri üzerine çekmiştir. PNAC üyeleri bu mektupta, ABD'nin Irak politikasının iflasın eşiğinde olduğunu ifade etmiş ve Saddam Hüseyin yönetiminin alaşağı edilmesini telkin etmiştir. PNAC tarafından 2000 yılında yayınlanan "Amerikan Savunmasının Yeniden İnşası: Yeni Bir Yüzyıl İçin Strateji, Kuvvetler, Kaynaklar" adlı rapor, PNAC'ın Savunma planlaması konusundaki tavsiyelerini içeren önemli bir belgedir. Bu raporda özellikle dünyada ABD hegemonyasının tesisi için gerekli altyapının ana hatları çizilmektedir. Neo-conların ABD için öngördüğü projenin belli başlı hedefleri dört maddede özetlenebilir:

1. Amerikan değerlerini dünyaya yaymak için Amerikan gücünün kullanımı, bu çerçevede daha agresif bir dış politikanın benimsenmesi

[8] Geçmişte ve Günümüzde Amerika, Dış Politika Enstitüsü, Ankara, 1994, s.256.
[9] Yanardağ, a.g.e. , s.45.
[10] Ayman, a.g.e., s.72.
[11] Erbil ve Şimşek, a.g.e, s.13.
[12] Çınar Özen ve Hakan Taşdemir, Yeni Muhafazakâr ABD Dış Politikası Ve Türkiye, Ankara: Odak Yayınevi, 2006, s.171.

2. ABD'ye yönelik tehditlere yeterince sert şekilde karşı konulması,
   -bu kapsamda gerekirse tehdit oluşturan ülkelerin rejim değişikliğine zorlanması
   -bunun için yöntem olarak "önleyici saldırı"nın benimsenmesi
   -bu çerçevede ilk adım olarak ABD için en büyük tehdit olarak görülen Irak'taki Saddam Hüseyin rejiminin devrilmesi
3. Otoriter ülkelerin bulundukları ülkelerde Amerikan karşıtlığını artırdığı gerekçesiyle özellikle Ortadoğu'da "demokratik dönüşümün sağlanması"
4. Tüm bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli altyapının oluşturulabilmesi amacıyla ABD ordusunun yapılanmasında çağın gereklerine göre köklü değişikliklere gidilmesi, bir ulusal füze savunma sistemi kurulması ve savunma bütçesinin önemli oranda arttırılması.[13]

İkiz Kuleler ve Pentagona yapılan saldırılardan hemen sonra Neo-con grubun etkisindeki Bush yönetiminin öncelikleri ve yoğunluğu ekonomik, sosyal ve diğer iç sorunlardan ziyade tamamen "ulusal güvenlik" ve "terörle mücadele" sorunlarına kaymıştır. [14]

Baba Bush'un 1991'de ifadelendirdiği ve Fukuyama'nın "Tarihin Sonu" teziyle destekli ABD merkezli yeni dünya düzeni yaklaşımı, bugün de Huntington'un "Medeniyetler Çatışması" düzleminde dünya siyasal atmosferinin odağı haline getirilmeye çalışılmaktadır. Bu konuda 11 Eylül sürecinden fazlasıyla yararlanılmıştır. Yeni egemenlik çabaları için meşrulaştırıcı unsurlar türetilmiştir. "Haydut Devlet", "Önleyici Savaş", "Asimetrik Tehdit" gibi yeni kavramlar, her tehdit konusunda yeni algılamaların oluşumuna dayanak oluşturmuş hem de algılanan tehdidin ortadan kaldırılmasının gerekçesi olmuştur. Bu kapsamda 2002 yılında ortaya konan yeni "Ulusal Güvenlik Stratejisi" ABD açısından gelinen sürecin en kapsamlı ve en iddialı ama aynı oranda tartışmalı belgesi olmuştur. [15]

Bush Doktrini denilen ve potansiyel tehditleri aktif hale gelmeden yok etmeyi amaçlayan "önleyici saldırı konsepti"nin ilk uygulaması ise 11 Eylül Terör Saldırılarının en önde gelen zanlısı El Kaide Örgütü'nün üs edindiği Afganistan'da başarıyla gerçekleştirilmiştir.[16] Ardından 2003 yılında Birleşmiş Milletler ve dünya kamuoyundan gelen tüm protestolara rağmen Irak işgal edilmiş, Saddam Hüseyin idam edilerek ABD denetiminde geçici bir Irak Devleti kurulmuştur. Neo-con fikirler paralelinde George W.Bush yönetimince ortaya atılan ve dünyanın gündemine oturan "Büyük Ortadoğu Projesi" ABD Dışişleri Bakanı Rice tarafından ifade edilmiştir. Rice, 22 devletten oluşan ve 300 milyon nüfusa sahip olan bölgede değişimin gerçekleştirilmesinde Irak'ın özgürleştirilmesinin kilit öneme sahip olduğunu vurgularken "Fas'tan Basra Körfezi'ne kadar" olan tüm Ortadoğu ülkelerinde siyasi ve ekonomik değişiklikler yaşanacağını dile getirmiştir.[17]

3. EVANGELİZM: ABD SİYASETİNİN DİNİ İDEOLOJİSİ

[13] Yıldıray Şahiner, "ABD İçin Muhafazakar Proje", http://www.stratejikboyut.com (16.07.2021).
[14] Ramazan, Gözen, "ABD'nin Irak'ı İşgali: Yeni Muhafazakar/Demokratik Emperyalist Proje", Mehmet Şahin-Metin Toptekin (der.), II.Körfez Savaşı, Ankara:Platin, 2006, s.52.
[15] İ. Yaşar Hacıroğlu, "Irak'tan Avrasya Jeopolitiğine Yansıyanlar ve Türkiye", www.jeopolitik.org (18.07.2021).
[16] Birol Akgün, 11 Eylül Sonrasında, Dünya, ABD ve Türkiye, Konya: Tablet, Konya.
[17] Sait Yılmaz, 21.Yüzyılda Güvenlik ve İstihbarat, İstanbul:Alfa Yayınları, s.99.

Tarihsel bir kavram olarak evangelist çoğunlukla İsa Mesih'in havarilerine verilen bir unvandır. Kelimenin kökü evangelical iyi haberleri paylaşan kişi anlamına gelmektedir. Evangelist Protestan grupları tanımlamakta, iyi habere, asıl gerçeğe veya İsa Mesih'in gerçek mesajları ve bildirisine dönmek anlamında kullanılmaktadır. Protestan mezhebinin kurucusu Luther kelimeyi kendi kurduğu evangelik kilise için kullanarak, asıl Hıristiyan inancının Tanrı'nın sözlerinde olduğunu söylemiştir. Terim reform hareketiyle başlayan ve Kutsal Kitap'a asıl dönüşü yani Yeni Ahit Hıristiyanlığını ifade etmektedir. Evangelizm, farklı bir din anlayışını ve Amerikan Hıristiyanlığını önemli ölçüde şekillendiren din anlayışını ifade etmektedir. ABD'deki dini diriliş kilise üyelerini de içine alan gönüllü gruplara dayanmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için ruhsal gücün evangelist ve misyoner çabaların arttırılmasını gerekli gören bu anlayış coşkulu dini anlayışı temsil etmiştir. Kutsal metinlere bağlı olma şeklinde ifade edilen anlayışı teolojik ve politik önermeler açısından aşan evangelizm, birbirine yakın grupların oluşturduğu din anlayışını ifade etmektedir. [18]Ancak evangelizm yalnızca belli doktrinlere inanan bir grup Hıristiyan olarak tanımlanamaz. Bu kavram aynı zamanda liderleri, yayınları, kurumlarıyla birçok alt grubun kendini tanımladığı mezhepler arası bir olgudur. [19] Evangelizm "Protestan reformları ile başlayan ve giderek dinin ferdi ve sosyal boyutunu belli bir sistem ve yöntem içinde anlama ve uygulamayı önceleyen, daha sonra Hristiyan-Yahudi birlikteliğini ilahi kehanetlere bağlı olarak yorumlayan, dünyanın sonuyla ilgili özel teo-strateji geliştiren ve gelecekte ortaya çıkacak olaylara ilişkin kestirimlerde bulunan farklı köktenci dini akımların ortak adıdır".[20] Bu akım politik ve idari alana sıçramış en etkili politik-dini harekettir.

Evangelistlerin iç politikaya yönelik ahlakçı tutumları zamanla dış politikaya dair İncil ve Tevrat merkezli yayılmacı askeri politikaların uygulanmasını talep eder hala gelmiştir. Evangelistlerin dini referansları jeopolitikleştirmeleri önemli bir kısmını Siyonistleştirmiştir. Hristiyan Siyonistler olarak anılmaya başlayan grubun sayısı 30 milyonu bulmaktadır. Yahudi halkının vaat edilen topraklara tekrar dönmesi, kutsal toprakları restore etmesi ve göç eden tüm Yahudilerin İsrail topraklarında toplanması temel tezleridir. Hıristiyan Siyonistlerin İsrail'e yaklaşımlarındaki temel unsur Hıristiyan-Yahudi medeniyet birlikteliğinin esas ortağı olarak İsrail'i görmeleridir. Yerleşim yerlerini sık sık ziyaret etmeleri de buna bağlıdır. Hıristiyan Siyonistlerle neo-con elitler yakın işbirliği içinde ve Yahudi neo-con politik, askeri ve entelektüel elit kişileri önemsemektedirler.[21]

Evangelistlerin teolojik çıkış noktası "her insan kendi azizidir" şeklinde özetlenen Protestan yorumdur. İncilde belirtilen "Tanrının planının işlediğini" görmek yeniden doğuş diye adlandırılan tecrübedir. Bu planın farkında olmayanlar insanlığın geleceğini göremez. ABD merkezli siyasi-stratejik projelerle Evangelist akımın dini kehanetleri arasında benzerlik vardır. Bu açıdan evangelizm küresel imparatorluğun dini ideolojisidir. 1994 seçimlerinde büyük başarı

[18] Nedim Macit, İmparatorluk Politikalarında Teo-Stratejiler Ve Türkiye, Ankara: Berikan Yayınevi, 2009, s. 476-477.
[19] George M. Marsden, Understanding Fundamentalism and Evangelicalism, Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company, 1991, s.5.
[20] Macit, a.g.e. , s. 476-477.
[21] Gökhan Çınkara, (2018) "ABD Sağının Yeni Hali:Evanjelik Siyasetin ve Elitlerin Yükselişi", https://www.aa.com.tr/tr/analiz-haber/abd-saginin-yeni-hali-evanjelik-siyasetin-ve-elitlerin-yukselisi-/1224575 (30.07.2021).

gösteren evangelistlere göre ABD'deki dini canlanma Tanrı'nın planıdır ve tek gerçek Hıristiyan kendileridir. Cennete giden yolda diğer düşünce ve dini akımları ötekileştirmektedirler. [22]

4. ABD-İSRAİL İLİŞKİLERİ: EVANGELİZM TEMELİNDE ÖZEL BİR İTTİFAK

Amerika'nın Yahudi-Hıristiyan ilkeleri üzerine doğduğuna dair ezici kanıtlar sunulmaktadır. Amerika'nın 1774'teki ilk Kongresi'nin ilk eylemi, bir bakandan dua ile açılışını yapmasını ve Kongre'ye İncil'in dört bölümünü okumasında önderlik etmesini istemek olmuştur. 1776'da Bağımsızlık Bildirgesi'ni onaylayan kurucular, tüm insanlara "Yaratıcıları tarafından bazı devredilemez haklar verildiğini..." kabul etmişler ve bu ülkenin kuruluşunda "İlahi takdirin korumasına" güvendiklerini belirtmişlerdir. John Quincy Adams, "Bağımsızlık Bildirgesi, insan yönetiminin temel taşını Hıristiyanlığın ilk ilkeleri üzerine koydu" demiştir. 1800 yılında Kongre, Capitol binasının kilise olarak kullanılmasını onaylamıştır. Her iki meclis de tedbiri onayladı ve Senato başkanı Thomas Jefferson bu mecliste onay verdi. Jefferson, hem başkan yardımcısı hem de başkan olarak görev yaptığı süre boyunca, 3 Ocak 1802 de dahil olmak üzere, Capitol'deki kiliseye katıldı, "kilise ile devlet arasındaki ayrım duvarı" ifadesini kaleme aldığı mektubunu yazdıktan yaklaşık 100 yıl sonra, 1892'de**,** Church of the Holy Trinity - Amerika Birleşik Devletleri davasında, Birleşik Devletler Yüksek Mahkemesi Amerika'nın "Hıristiyan bir ulus" olduğuna karar vermiştir.[23]

Bugün Ortadoğu adı verilen bölge Hıristiyanlık çağının başlangıcında iki büyük imparatorluk arasında, bölgenin yazılı tarihinin binlerce yılında ne ilk ne de son olarak paylaşılamayan bir yer olmuştur. [24]ABD'nin genişlemesinde ve bu çerçevede Ortadoğu'ya olan ilgisinde evangelizmin payı büyüktür. Bölgede uzun yıllar İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya varlık gösterirken II. Dünya Savaşı'ndan sonra değişen dünya dengeleri ABD'nin Ortadoğu'da etkinliğini artırmasına sebep olmuştur. II. Dünya Savaşı sonrası gücünü ABD'ye devreden İngiltere, İsrail projesine de Rusya ile birlikte onay vermiş ve bölgede ABD adına bir koloni oluşması sağlanmıştır. İsrail aslında ABD'nin silah ve istihbarat üssü olarak tasarlanmış bir karakoldan ibarettir. Yahudilerin Nazi zulmünden kaçışı abartılarak bölgeye yoksul Yahudi nüfusun transferi yapılmış ve bölgedeki sahipsiz Müslüman halkın tıpkı M.Ö. Musevilerin tasfiyesi gibi zorbalıkla tasfiyesine destek olunarak sözde bir devlet ilanı yapılmıştır.[25]

II. Dünya Savaşı sonrası uluslararası dengelerde İsrail'in kurulması da ABD'nin Ortadoğu'ya yönelik dış politikasının oluşturulmasında önemli bir yer tutmuştur. Bu çerçevede Protestan Evangelistlerin "binyılcı" görüşü önem taşımaktadır. "Binyılcı" yaklaşımına göre Hz. İsa'nın yeniden dünyaya gelmesi için Yahudilerin Ortadoğu'ya dönerek bir Yahudi devleti kurmaları gerekmektedir. ABD'li evangelistler için İsrail'in Filistin'de kurulması bir milat

[22] Paul A. Washburn ve Ralp W. Sockman, "What is Metthodist ?, (Ed.) Leo Rosten, Religions of America: Frment and Faith In Age of Crrisis, New York: Simon and Schuster Rockefeller Center, 1975, s.176-179
[23] J. Randy Forbes, "Obama Is Wrong When He Says We're Not a Judeo-Christian Nation", (2009), https://www.usnews.com/opinion/articles/2009/05/07/obama-is-wrong-when-he-says-were-not-a-judeo-christian-nation (03.08.2021).
[24] Bernad Lewis, Ortadoğu, Çev: Selan Y.Kölay, Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2003, s.23
[25] Ahmet Özcan, Teolojinin Jeopolitiği, İstanbul:Yarın, 2013, s.137.

olmuş ve daha önceleri Ortadoğu bölgesine misyonerlik faaliyetleri doğrultusunda ilgi gösteren ABD, askeri ve ekonomik boyutta da etkin olmaya başlamıştır. Evangelizme göre kıyamet zamanı geldiğinde Yahudiler önemli roller üstleneceklerdir ve Yahudilerin Filistin topraklarında kurulan İsrail'e dönmeleri ahir zaman alameti olarak görülmüştür. İsrail'in kurulması Amerikalılar tarafından İncil'in kehanetlerinin tamamlanması olarak tanımlanmıştır. ABD dış politikasına İsrail'in kurulmasıyla daha fazla sayıda Evangelist ve Siyonist dahil olmuştur. ABD'de İsrail için Hristiyan Birliği (Christians United for Israel)[26] isimli yapılanma ve AIPAC gibi tanınmış lobiler Evangelizm'in ABD'deki etkisi için önemli bir unsur olmuştur.[27]

ABD'nin Ortadoğu'daki çıkarları en başta ucuz ve güvenli enerji kaynaklarına, açık ve güvenilir bir ulaşım koridoruna ve deniz yollarına, Süveyş Kanalı'na ve Hürmüz Boğazı'na kolaylıkla ulaşabilme ve kullanma özgürlüğü olarak ifade edilmektedir. Soğuk Savaş süresince ABD'nin Arap Ortadoğusu'na yönelik politikası önemli ölçüde bölgedeki statükonun korunmasının ABD çıkarlarına en çok hizmette bulunacağı yönünde olmuştur. ABD güvenlik politikaları 1940'lardan itibaren iki temel amaç belirlemiştir;

1. Liberal politikalara dayalı bir politik ve iktisadi dünya düzeninin geliştirilmesi.
2. Komünist bloğun çevrelenmesi ve caydırılması.

Daha sonra iki amaç daha eklenmiştir;

3. Ortadoğu petrolleri üzerinde garantili nüfuz elde etme.
4. Küresel terörle mücadele ve Ortadoğu'nun dönüşümü.[28]

Yine 11 Eylülden sonra neo-con politikalar İslam'ı terörle bağdaştırmışlardır. İslamofaşist, radikal İslamcı gibi söylemler ortaya çıkmıştır. Medya ise oluşturulmaya çalışılan bu düşman imajına adeta katkıda bulunmuştur. Kamuoylarında şekilci kurguların belirlediği şiddet, zorbacılık, fanatizm, Ortaçağ geri kalmışlığı ve kadın düşmanlığı gibi kavramlar üzerinden oluşturulan bir İslam imajı söz konusudur. 11 Eylül'den sonra bunların arasına terörizmde girmiştir. SSCB'nin dağılmasından sonra bazı gazetecilerin ve araştırmaların İslam ile terörizmi ve şiddeti ya da Doğu ile barbarlığı özdeşleştiren Batı kendini tanımlarken karşı tarafı öteki algısı içinde değerlendirerek akıl ve dinin dengelenmesinde İslam dünyasını da başarılı görmemektedir.[29] Bu senaryolar, 2000'li yıllarda Irak ve Suriye'nin bölünmesini gündemde tutarken asıl hedef İran'ın bölünmesi olmaya devam etmiştir. Sert güç ile bu müdahaleleri yapmak masraflı ve dikkat çekeceği için yumuşak güç ve akıllı güç kavramları geliştirilmiştir. Sosyal medya uygulamaları aracılığıyla Arap Baharı'na uygulanmıştır. [30]

[26] Christians United for Israel, İsrail'in gücüne, güvenliğine ve egemenliğine bağlıdır. Bu amaçla, demokratik olarak seçilmiş İsrail hükümetinin kararlarının yanında ve ABD-İsrail ilişkisini desteklemek ve Yahudi devletinin kendini savunma hakkını korumak için çalışmaktadır.
[27] Özdemir Akbal, "Evangelizmin Gelişim Süreci ve ABD'nin Ortadoğu Politikalarına Etkisi", Dini Jeopolitik Yaklaşımıyla Ortadoğu,(Ed.) Engin Akçay, Erkan Ertosun ve Mahmut Akpınar, Ankara:Akçağ Yayınları, 2013, s.45.
[28] Richard K.Betts, The New Politics Intelligence: WillReforms Work This Time? Foreign Affairs, June 2004,s.5.
[29] Akbar Ahmad, İslama Yolculuk Küreselleşme Krizi, Çev. Faruk Tuncer, İstanbul:Ufuk Kitapları, 2007.
[30] Sait Yılmaz, Ortadoğu ve Dış Güçler, (Ed.) Haydar Çakmak, Dünden Bugüne Ortadoğu, Ankara: Barış, 2020, s.33.

Birçok kişi, dini ve etik bir uzlaşmayı tanımlamak için "Yahudi-Hıristiyan geleneği" terimini kullanır. Bu tabir yaygın olarak paylaşılan dini metinlere (On Emir, Tevrat'ın Hıristiyan İncil'ine dahil edilmesi), paylaşılan ahlaki ilkelere ("altın kural") ve Hıristiyanlık ile Yahudilik arasındaki bin yıllık ortak kültürel ve tarihi değerlere atıfta bulunur. Her iki inanç da tek bir Tanrı'yı onaylar, Tanrı ile halkı arasındaki sözleşmeye değer verir ve insan yaşamının onuruna değer verir. Batı medeniyetinin temeli olduğu söylenen Yahudi-Hıristiyan geleneği, ortak değerleri ve bağlantılı kaderleri çağrıştırmaktadır. Diğerleri onu siyasi amaçlar için kullanmamıştır.[31]

Amerika'nın kurucuları incili ilham kaynağı ve değerlerinin temeli olarak görmüştür. Amerikan hayat tarzı ve Batı düşüncesine şekil veren insan hakları ve demokrasi bir Tanrı anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Bu söylemler İsrail'le ilgili farklı görüşlere kapıyı kapalı tutmaktadır. Amerika'nın kaderiyle İsrail'in ve Yahudilerin kaderini birleştirerek değerlendirmektedir. Kudüs'ün Yahudilerin başkenti olduğu ve Yahudilerin yıkılan tapınaklarının Kudüs'te yeniden inşa edileceği Hıristiyan Siyonistlerin temel inançlarındandır. Modern İsrail'in sınır hatlarının Eretz Ysrael olarak adlandırılan bölgede genişletmesini Kutsal Kitaba göre meşru bir hakkı olarak görmektedirler. Yaklaşımları daha çok barışmak yerine savaşmak üzerinedir. Bu yaklaşımla hareket edenler Ortadoğu ve Filistin ile ilgili konularda İsrail'in güvenliği ve yayılmasını desteklerken Filistinlilerin haklarını görmezden gelmektedir.[32]

4.1. ABD Başkanları ve İsrail

İlişkinin evrimi, Başkanların ideolojilerinden veya daha doğrusu belirli politikaların ideolojileri ve hedefleriyle ne kadar tutarlı olduğundan da etkilenmiştir. İsrail yanlısı bir politikanın tutarsız olduğu durumlarda, sempatik başkanlar bile muhalif oldular. Örneğin, Harry Truman Filistin'e silah ambargosu uyguladığında durum buydu. Bu durumda, ABD silahlarının bölgenin istikrarını daha da baltalayacağına ve barış umutlarını engelleyeceğine ikna olmuştur. Amerikan başkanları dini kullanmaktan çekinmemiştir. Yahudi-Hıristiyan geleneği, Amerika Birleşik Devletleri'nin sivil dininin bir parçası olan Amerikan ulusal kimliğinin temel bir ilkesidir. Dwight Eisenhower, başkanlığının ilk birkaç yılındaki Arapçı yönelimi ve Süveyş Savaşı'na tepkisi nedeniyle genellikle İsrail karşıtı olarak kabul edilir. Ancak görev süresinin sonunda tavrı tamamen değişmiş ve İsrail'i Ortadoğu'daki tek güvenilir Batı yanlısı ülke olarak görmüştür.[33] Başkan Dwight D. Eisenhower ünlü bir şekilde "derinden hissedilen bir dini inanç üzerine kurulmuş bir hükümet" çağrısında bulunmuştur.

Başkanlar Lyndon Johnson ve Jimmy Carter, İsrail'e daha çok dini/ahlaki bir bağlılık hissetmişlerdir. Örneğin Johnson, modern Yahudilerin zulümden kurtulmak için verdikleri cesur

[31] Anna Grzymała-Busse, (2019), "Once, the 'Judeo-Christian tradition' united Americans. Now it divides them", https://www.washingtonpost.com/politics/2019/04/17/once-judeo-christian-tradition-united-americans-now-it-divides-them/ (14.08.2021).

[32] Şule Albayrak," ABD'de Hıristiyan Siyonizmi: Kökeni, İnanç Esasları ve Günümüz Amerikan Siyasetine Etkisi", darulfunun ilahiyat, 30(1), s.162-166.

[33] FRUS, MILESTONES: 1953–1960, The Suez Crisis, 1956, https://history.state.gov/milestones/1953-1960/suez (16.08.2021).

mücadelenin de ruhlara örülmesiyle, Mukaddes Kitap hikâyelerinin çocukluk hatıralarına nasıl örüldüğünden bahsetmiştir. Ve Carter anılarında, Holokost'tan kurtulan Yahudilerin kendi milletlerini hak ettiklerine ve komşuları arasında barış içinde yaşama hakları olduğuna çok derinden inandığını yazmıştır.

Bill Clinton da benzer bir kategoriye giriyor ve şu anda birçok kişi tarafından tarihteki en İsrail yanlısı Başkan olarak görülüyor. Yine de, Şimon Peres'in yeniden seçilme çabalarına yardımcı olmaya çalışarak Bush'un İsrail siyasetine müdahale etme örneğini izlemiştir. Clinton'ın İsrail yanlısı itibarı, büyük ölçüde yapmadığı, yani İsrail'i alenen eleştirmesi veya ona karşı cezai tedbirler almasıyla kazanılmıştır. İlk döneminin çoğunda, İsrail politikası, düşük düzeyde bir çatışmayı garanti eden ABD politikasıyla geçmişte olduğundan çok daha uyumluydu, ancak anlaşmazlıkların ortaya çıktığı birkaç durumda bile, Clinton esasen başka yöne bakmıştır. Yeni girişimler açısından Clinton, ABD-İsrail Bilim ve Teknoloji Komisyonu'nu oluşturmaktan çok daha fazlasını yapmamıştır. Yüksek teknolojide işbirliği için nispeten küçük bir program, cumhurbaşkanlığının başlarında ilan edilmiştir. Müzakereler öncelikle İsraililer ile Filistinliler ve Ürdünlüler arasındaki doğrudan görüşmelerin ürünü olsa da, Clinton Oslo anlaşmalarının[34] ve İsrail ile Ürdün arasındaki barış anlaşmasının sonuçlandırılmasında rol oynamıştır.

Reagen ve George W.Bush ilk akla gelenlerdir. Hem vali hem de başkan olarak Ronald Reagan , ister ahlaki bir ilke olarak isterse kürtaj gibi konularda belirli politikaların bir nedeni olarak geleneğe sıklıkla atıfta bulunmuştur. O zamanlar Ohio valisi olan John Kasich, Yahudi-Hıristiyan değerlerini tanıtmak için yeni bir ajans kurmak istemiştir.[35] Bush 11 Eylül saldırılarından sonra haçlı seferinden bahsederken Barack Obama Shimon Peres'e övgüler dizmiştir:

"Amerikalılar ve İsrailliler olarak sık sık milletlerimiz arasındaki kırılmaz bağlardan bahsediyoruz. Ve evet, bu bağlar ortak çıkarları, her iki ulusumuzu da daha güvenli kılan hayati işbirliğini kapsar. Ancak bugün, en önemli bağların daha derine indiği hatırlatılıyor. Yahudi-Hıristiyan geleneğine bağlı olarak, her insanın indirgenemez değerine inanıyoruz. Uluslarımız bu fikir üzerine inşa edildi"[36]

George W. Bush, Yahudi devletini başka bir ülke olarak görmüştür. Bush'un Dışişleri Bakanı James Baker, Arap-İsrail çatışmasını bir yönetim-işçi anlaşmazlığından farklı olarak görmüş ve bu nedenle İsrail'in endişelerine karşı özellikle hassas olmaya gerek görmemiştir.

[34] Beş yıllık geçiş süreci içerisinde, İsrail'in çekildiği bölgelerde kendi kendini yöneten bir Filistin Otoritesi'nin oluşturulması ve Filistin Otoritesi'nin Batı Şeria'nın büyük bir bölümünde yönetimi devralması öngörülüyordu. Declaration of Principles (1993), https://www.mfa.gov.il/mfa/foreignpolicy/peace/guide/pages/declaration%20of%20principles.aspx (05.08.2021).

[35] William Safire, "Reagen Writes",(2000), https://www.nytimes.com/2000/12/31/magazine/reagan-writes.html (15.08.2021).

[36]Daniel White, "Read President Obama's Moving Eulogy for Shimon Peres" (2016), https://www.washingtonpost.com/politics/2019/04/17/once-judeo-christian-tradition-united-americans-now-it-divides-them/ (19.08.2021).

Bush, İsrail'i açıkça eleştiren bir Başkanın ilişkinin kalitesini etkileyebileceğini göstermiştir. Bush ayrıca, İsrail seçimlerine açıkça müdahale ederek, Yitzhak Shamir'i hor gördüğünü gizlemeden ve Yitzhak Rabin'in Başbakan seçilmesini arzulayarak olumsuz bir emsal oluşturmuştur. Yine de Bush yönetiminde İsrail'e yardım sürdürülmüş, stratejik işbirliği geliştirilmiş ve 10 milyar dolarlık kredi garantisi paket onaylanmıştır.

Barack Obama göreve geldiğinde, Bush'un esasen İsrail'in avukatı olduğunu düşündüğünü ve Araplar nezdinde itibar kazanmak için daha tarafsız bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini açıkça belirtmiştir. Obama, İsrail'in Batı Şeria ve Kudüs'teki yerleşimleri dondurmasında ısrar ettiğinde, yerleşimlere karşı çıkan ancak başkentlerinde yaşayan Yahudilerin yerleşimci olduğu fikrini kabul etmeyen soldaki İsraillileri bile yabancılaştırmıştır. Obama, ilk büyük konuşması için Kahire'ye gittikten sonra İsrail'i ziyaret etmeyi reddettiğinde de rahatsız olmuşlardır. Ve pek çoğu, Obama'nın genel olarak Orta Doğu ve özel olarak radikal İslam konusunda naifliği olarak gördükleri şey karşısında dehşete düşmüştür. Carter gibi, Obama da İsrail'i kurban değil, zulmeden olarak gördü ve bölgenin sorunlarını ABD'nin prestijini ve gücünü tarafları bir araya getirmek için kullanmak yerine zekası ve kişiliğinin gücüyle çözebileceğine inanıyordu. Ve Carter gibi, başarısızlıklarından İsrail'i sorumlu tuttu ve İsraillilerin ancak ABD'nin arkalarında olduğundan emin oldukları takdirde barış için risk alacaklarını anlamıyordu. Obama defalarca İsrail'i desteklediğini iddia etti ve İsrail'in savunma ihtiyaçlarına destek vererek onu destekledi, ancak birçok İsrailli ona inanmamıştır.[37]

Donald Trump, seçim kampanyası sırasında ve cumhurbaşkanlığının ilk aylarında İsrail'e koşulsuz desteğini ifade ederek Obama'dan keskin bir tezat sunmuştur. Obama İsrail'i atlarken, Trump ilk yurtdışı gezisinde onu ikinci durak yapmıştır. Donald Trump yönetimi de Evangelist teolojiyi dış politikada kullanmıştır. İsrail'in işgalci siyasetine destek vermek, Filistinliler üzerinde baskı kurmak ve İran'ı ötekileştirilmek evangelist teoloji ile meşrulaştırılmıştır. Trump'ın yardımcısı Pense ve Dışişleri Bakanı Pompeo evangelist teolojiyi ön planda tutmuşlardır. Pompeo, İncil'in her daim önünde her zaman açık olduğunu söylerken, Trump'ı Kudüs'te günümüzün Kraliçe Ester'i olarak nitelemiştir. Pompeo, Trump'ın Tanrı tarafından Yahudileri kurtarmak için göndermiş olabileceğine inandığını ifade etmiştir. Trump'a evangelist görüşler doğrultusunda kehanet yükleme yaklaşımı ABD büyükelçiliğini Kudüs'e taşıma konusundaki kararı Armageddon kehaneti ile benzeştirilmiştir. Evangelistler, Trump'ı Yahudilerin Kudüs'e geri dönerek mabedi tekrar yapmalarını sağlayan kral Kyros'a benzetmişlerdir.[38] Trump, "Amerika inananlar ulusudur ve birlikte duanın gücüyle güçlenir ve destekleniriz" açıklamasını yaparken Yahudi-Hristiyan saldırılarını sona erdireceğine söz vermiştir.[39]

2017 takvim yılında İsrail ile ilgili 22 karardan 21'i oyla, biri oy birliği ile kabul edildi. ABD 19'una karşı çıktı ve "Filistinli Mültecilere Yardım" (A/RES/72/80) ve "İşgal Altındaki

[37] Mıtchell Bard, "For Obama, Israel was 'No Promised Land', (2021), https://www.jns.org/opinion/for-obama-israel-was-no-promised-land/ (16.08.2021).
[38] Burhanettin Duran, "Beyaz Milliyetçilik ve Hıristan Siyonizmi Birleştiğinde…", (2019), https://www.setav.org/beyaz-milliyetcilik-ve-hiristiyan-siyonizmi-birlestiginde/ (03.08.2021).
[39] Dan Merica, Trump: 'We are stopping cold the attacks on Judeo-Christian values', (2017), https://www.cnn.com/2017/10/13/politics/trump-values-voters-summit/index.html (03.08.2021).

Suriye Golan" (A/RES/72/88) konusunda çekimser kalmıştır. ABD tarafından öne sürülen ve Hamas ve diğer militan grupların Gazze'deki faaliyetlerini kınayan bir Genel Kurul kararı lehinde oy kullanmasına rağmen, bu karar 6 Aralık 2018'de New York'taki BM Genel Merkezi'nde kabul edilmemiştir.[40]

1970'lerden başlayarak, Amerikan siyasetinde ve göçte yeni dini sağ yükselirken ve sivil haklar sonrası liberalizm Amerikan solunu yeniden şekillendirmiştir. Yahudi-Hıristiyan Amerikan sağına sıkı sıkıya bağlı hale geldi. Bu ifade, İslam'a ve ilerici sola yönelik retorik saldırılarda, göçmenlik ve LGBTQ haklarını kısıtlama girişimlerinde ve Kilise ile devlet arasındaki ayrım duvarını çökertecek dini özgürlük lehine tartışmalarda düzenli olarak ortaya çıkıyor. Şimdi, Trump yönetiminin bir Amerikan insan hakları gündemi için birleştirici bir ilke belirleme konusundaki olası arayışında yeniden ortaya çıkmıştır. Bir kez daha, Yahudilik ve Hıristiyanlık arasındaki teolojik bağ, sözde Amerikan siyasetinin altında yatan "Yahudi-Hıristiyan" dini geleneğindeki kapsayıcı potansiyeli haklı çıkarmak için çağrılmıştır.[41]

ABD Başkanı Joe Biden, yönetiminin "Yahudi devletinin doğuşunda başlayan derin bağları sürdüreceğini" belirtmiştir. [42]Joe Biden ve İsrail Başbakanı Naftali Bennett 27 Ağustos 2021 tarihinde Washington'da Oval Ofiste bir görüşme gerçekleştirmişlerdir. Yaklaşık 50 dakika süren bire bir görüşmelerinin ardından konuşan Biden, iki liderin ekiplerinin "ABD'de İsrail'in güvenliğine olan sarsılmaz bağlılığını" ve "barış ve güvenliği ilerletmenin yollarını" tartışacaklarını söylemiştir. Amerikalı lider, İran'ın "asla" bir nükleer silaha sahip olmayacağına dair söz vermiştir. Amerikan başkanı ayrıca, 2021 Mayıs ayında Gazze'de Hamas ile olan 11 günlük çatışma sırasında yoğun olarak kullanılan İsrail'in Demir Kubbe füze savunma sistemini yenilemeyi de taahhüt etmiştir. Ve ekibini, İsrail'i ABD vize muafiyet programına dahil etmek için çalışmaya yönlendireceğini ve "bunu yapacağını" söylemiştir. Biden, ABD'nin her zaman İsrail'in yanında olacağını ve iki ulusun arasında sarsılmaz bir ortaklık olduğunu vurgulamıştır. Bennett sözlerini bitirirken, Kabil patlamasının ardından Biden'ın da alıntı yaptığı İncil peygamberi Isaiah'tan İbranice alıntı yaparak; "Gözlerini kaldır da çevrene bir bak: Hepsi toplanmış sana geliyor; Oğullarınız uzaktan geliyor ve kızlarınız kucakta taşınıyor"[43] demiştir. Bennet, bu pasajın anlamını, "Yahudi halkının oğulları ve kızları topraklarımıza geri dönecekler, eski topraklarımıza bakacaklar ve onu yeniden inşa edecekler. Ve bu eski Yahudi kehaneti bugün İsrail'in gerçeğidir" şeklinde yorumlarken ABD'nin bu politikaların merkezinde ve bir parçası olmasını mucize olarak değerlendirmiştir. [44]

[40] "US resolution to condemn activities of Hamas voted down in General Assembly", (2018), https://news.un.org/en/story/2018/12/1027881, 06.08.2021.
[41] James Loeffler, "The Problem With the 'Judeo-Christian Tradition" (2020), https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/08/the-judeo-christian-tradition-is-over/614812/ (06.08.2021).
[42] Amy Spiro, (2021), "Biden makes Rosh Hashanah 'cheshbon nefesh' plea: What type of world do we want?", https://www.timesofisrael.com/biden-wishes-us-jews-a-year-of-health-and-healing-ahead-of-rosh-hashanah/ (04.09.2021).
[43] Yeşeya:60, İncil-Tevrat-Zebur, https://incil.info/kitap/isa/60 (17.08.2021).
[44] Lazar Berman ve Toi Staff, (2021), "At first meeting, Biden pledges to Bennett that Iran will 'never' get nukes", https://www.timesofisrael.com/at-first-meeting-biden-pledges-to-bennett-that-iran-will-never-get-nukes/ (08.09.2021).

Siyasette geçirdiği on yıllar boyunca Biden, AIPAC ile güçlü bir ilişki geliştirdi. 2013'te AIPAC'ın yıllık konferansında Biden , "70'lerde ve 80'lerin başında AIPAC için hemen hemen herkesten daha fazla bağış topladım" demiştir. Biden'ın anlatmayı en sevdiği hikayelerden biri babasının çocukluk anısı: 1948, İsrail'in kuruluşundan hemen önce. Biden 6 yaşında ve ailesiyle birlikte yemek masasında oturuyor ve babası, İsrail'i devlet olarak tanımak istemeyen insanların nasıl olduğunu anlayamadığını açıklıyor. "Bir daha asla" tabirini ilk orada öğrendiğini söylemiştir. Biden, yaşam boyu İsrail yanlısı inançlarını vurgulamak için konuşmalarında sık sık bu anekdota geri dönmüştür. 1986'da Orta Doğu'ya silah satışı konusunda Senato'da yaptığı konuşmada , "İsrail'e verdiğimiz destek için özür dilemeyi bırakmamızın zamanı geldi, yapılacak bir özür yok. Yaptığımız en iyi 3 milyar dolarlık yatırım. İsrail olmasaydı, Amerika Birleşik Devletleri bölgedeki çıkarlarını korumak için bir İsrail icat etmek zorunda kalacaktı." 1973 yılında, Delaware'den 30 yaşında bir senatör olarak, Biden'ın ilk yurtdışı gezisi İsrail'e olmuştur. Yom Kippur Savaşı'nın arifesiydi ve Biden, zamanın Başbakanı Golda Meir ile bir araya gelmiştir. Bunu "hayatımda yaptığım en önemli toplantılardan biri" sözleriyle nitelendirmiştir. Biden o zamandan beri kendisini "demokratik değerlerimizi paylaşan" bir ülke olan "İsrail'in sadık bir destekçisi" olarak nitelendirmiştir Ayrıca 2013'te J Street'e "ilerici olmakla İsrail destekçisi olmak arasında bir çelişki olmadığını" söylemiştir. Biden, Kasım 2019'da Gazze'den gelen roket saldırılarının ardından şu tweeti atmıştır: "İsrail'in terörist tehditlere karşı kendini savunma hakkı var." Biden, seçilirse, İsrail ile güvenlik işbirliğine fon sağlarken Taylor Güç Yasasını destekleyeceğini söylemiştir.[45]

Biden , Dış İlişkiler Konseyi'ne şunları söylemiştir: "İsrail için Yahudi ve demokratik bir devlet kimliğini sürdürürken uzun vadeli güvenliğin tek yolunun iki devletli bir çözüm olduğuna inanıyorum. Ayrıca Filistin onurunu ve ulusal kendi kaderini tayin hakkını ve meşru çıkarlarını sağlamanın da tek yolu budur." Biden, Trump'ın tartışmalı bir hareketle Kudüs'e taşımasının ardından ABD büyükelçiliğini Tel Aviv'e geri taşımayacağını söylemiştir. Ancak Biden, Doğu Kudüs'teki bir konsolosluğu Filistinliler için yeniden açacağını ifade etmiştir. IfNotNow aktivistleri tarafından "İsrail hükümetine işgali sona erdirmesi için anlamlı bir şekilde baskı yapmayı taahhüt edip etmeyeceği" sorulduğunda Biden , "Evet, ama aynı zamanda Filistinlilere de nefreti ve şiddet çağrısını durdurmaları için baskı yapmalısın" yanıtını vermiştir. İsrail'in Batı Şeria'daki yerleşim politikasına şiddetle karşı çıktığını söyleyen Biden İsrail'e herhangi bir askeri askeri yardımı kesme fikrine ise yanaşmamıştır. [46]

SONUÇ

[45] Omri Nahmias, "Biden: Israeli threats of annexation choke off hope of peace",(2020), https://www.jpost.com/american-politics/biden-im-going-to-fully-support-the-taylor-force-act-628630 (31.08.2021).

[46] "Where does Joe Biden stand on anti-Semitism, Israel and other issues that matter to Jewish voters in 2020?", (2019), https://www.jta.org/2019/12/12/united-states/where-does-joe-biden-stand-on-anti-semitism-israel-and-other-issues-that-matter-to-jewish-voters-in-2020 (29.08.2021).

Soğuk Savaş'ın zirveye ulaştığı 1960'lı yılların sonundan itibaren, yeni muhafazakârların ABD hükümetleri üzerindeki giderek artan ağırlıkları ortaya çıkmaktadır. Amerikan neo-con köktenci evangelistlerin politik alana etkisi Başkan Reagen ve George W.Bush döneminde gözle görülür ivme kazansa da Obama döneminde bu grup daha sessiz hareket etmiştir. Trump döneminde ise politik alanda ve özellikle dış politikada etkili olmuşlardır. ABD, Ortadoğu'da düzen ve istikrar kurma konusunda başarılı olamamıştır. Askeri gücüne çok güvenmesi ve bölgenin dinamiklerini yeterince dikkate almayışı başarısızlığının altında yatan temel nedenler olmuştur. ABD'nin Ortadoğu politikasını ağırlıklı olarak neo-con evangelistlerce İsrail'e endekslenmesi, uluslararası örgütleri, bölgesel ve küresel aktörleri dikkate almaması başarısını kısıtlayan diğer etken olmuştur.

ABD-İsrail İttifakının gelişimine ve mevcut, geniş kurumsallaşmasına baktığımızda, politikaları Başkan'ınkiyle çatışan bir adamı iktidara getiren bir İsrail seçiminin neden ilişki üzerinde bu kadar az etkisi olacağını anlamak daha kolaydır. Gerçek şu ki, İsrail ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki mevcut yönetimler arasındaki farklar nispeten dar, öncelikle aynı amaca yönelik araçlar üzerindeki anlaşmazlıklardır. En kötü durumda, geleceğin Amerikan yönetimi İsraillilere baskı yapmaya çalışabilir ve hatta işbirliği seviyesini azaltabilir (örneğin, silah teslimatlarını askıya alabilir, stratejik işbirliğini azaltabilir). Ancak bugün bağlar o kadar geniş ve derin ki ittifakın kırılması pek mümkün değildir. 1950'lerden farklı olarak, Kongre böyle bir eylemi desteklemeyeceğinden, hiçbir Başkan yardımın kesilmesini inandırıcı bir şekilde tehdit edemez. İlişkinin daha da gelişmesi geciktirilebilir, ancak evrim tersine çevrilemez. İsrail için ittifakın gücü güvenliği sağlamaktadır. İsrailliler, müttefiklerinin taahhütlerini sürdüreceğini ve kendilerini karşı çıktıkları eylemlere zorlamak için baskı uygulama yeteneğinin sınırlı olacağını bilmektedir. İsrail'in Amerika'ya güvenmesine rağmen, ilişkilerin bugünkü durumu ABD'nin müttefiki üzerindeki etkisi açısından kısıtlıdır. Yine de hiçbir İsrail Başbakanı, İsrail'in en yakın arkadaşı ve dünyanın en güçlü ulusuyla gergin ilişkiler istememektedir.

KAYNAKÇA

Akbal, Ö. (2013). Evangelizmin Gelişim Süreci ve ABD'nin Ortadoğu Politikalarına Etkisi. Engin Akçay, Erkan Ertosun ve Mahmut Akpınar (Ed.), *Dini Jeopolitik Yaklaşımıyla Ortadoğu* (s.39-57) , Akçağ Yayınları, Ankara.

Akbar, A. (2007). *İslama Yolculuk Küreselleşme Krizi*. Çev: Faruk Tuncer. Ufuk Kitapları, İstanbul.

Akgün, B.(2006). *11 Eylül Sonrasında, Dünya, ABD ve Türkiye*. Tablet, Konya.

Albayrak, Ş. (2019). ABD'de Hıristiyan Siyonizmi: Kökeni, İnanç Esasları ve Günümüz Amerikan Siyasetine Etkisi. *Darulfunun İlahiyat*. 30(1): 141–169.

Ayman, C. (1994). Amerikan Muhafazakarlığı, *Avrasya Dosyası*, Cilt.1, Sayı:4.

Bard, M.(2021).For Obama, Israel was 'No Promised Land'. https://www.jns.org/opinion/for-obama-israel-was-no-promised-land/ (16.08.2021).

Berman , L. ve Staff,T. (2021). At first meeting, Biden pledges to Bennett that Iran will 'never' get nukes. https://www.timesofisrael.com/at-first-meeting-biden-pledges-to-bennett-that-iran-will-never-get-nukes/ (08.09.2021).

Betts, R. K.(2004). The New Politics Intelligence: WillReforms Work This Time?. *Foreign Affairs*.

Busse , A. G. (2019). Once, the 'Judeo-Christian tradition' united Americans. Now it divides them", https://www.washingtonpost.com/politics/2019/04/17/once-judeo-christian-tradition-united-americans-now-it-divides-them/ (14.08.2021).

Çınkara, G. (2018). ABD Sağının Yeni Hali:Evanjelik Siyasetin ve Elitlerin Yükselişi. https://www.aa.com.tr/tr/analiz-haber/abd-saginin-yeni-hali-evanjelik-siyasetin-ve-elitlerin-yukselisi-/1224575 (30.07.2021).

Declaration of Principles. (1993). https://www.mfa.gov.il/mfa/foreignpolicy/peace/guide/pages/declaration%20of%20principles.aspx (05.08.2021).

Duran,B. (2019). Beyaz Milliyetçilik ve Hıristan Siyonizmi Birleştiğinde. https://www.setav.org/beyaz-milliyetcilik-ve-hiristiyan-siyonizmi-birlestiginde/ (03.08.2021).

Erbil, G. ve Şimşek, Ali. (2004). *Neo-Con (Yeni Muhafazakarlık)*.Yenihayat Yayıncılık, İstanbul.

Forbes, J. R. (2009). Obama Is Wrong When He Says We're Not a Judeo-Christian Nation. https://www.usnews.com/opinion/articles/2009/05/07/obama-is-wrong-when-he-says-were-not-a-judeo-christian-nation (03.08.2021).

FRUS, MILESTONES: 1953–1960, The Suez Crisis, 1956, https://history.state.gov/milestones/1953-1960/suez (16.08.2021).

Dış Politika Enstitüsü.(1994).*Geçmişte ve Günümüzde Amerika*. Ankara.

Gözen, R. (2006). ABD'nin Irak'ı İşgali: Yeni Muhafazakar/Demokratik Emperyalist Proje. Mehmet Şahin ve Metin Toptekin (der.), *II.Körfez Savaşı* (s.29-66). Platin, Ankara.

Hacısalihoğlu, İ. Y. (2005). Irak'tan Avrasya Jeopolitiğine Yansıyanlar ve Türkiye. www.jeopolitik.org. (18.07.2021).

Lewis, B. (2003). *Ortadoğu*. Çev:Selan Y.Kölay. Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Loeffler, J. (2020). The Problem With the 'Judeo-Christian Tradition. https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/08/the-judeo-christian-tradition-is-over/614812/ (06.08.2021).

Macdonald, W. (2002). *Kutsal Kitap Yorumu Yeni Anlaşma Serisi I-II*. Yeni Yaşam Yayınları, İstanbul.

Macit, N. (2009). *İmparatorluk Politikalarında Teo-Stratejiler Ve Türkiye*. Berikan Yayınevi, Ankara.

Marsden, G. M. (1991).Understanding Fundamentalism and Evangelicalism, Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.

Merdan, Y. (2004).*Yeni Muhafazakarlar (Neo-Cons*). Çınar Matbaacılık, İstanbul.

Merica, D. (2017). Trump: 'We are stopping cold the attacks on Judeo-Christian values'. https://www.cnn.com/2017/10/13/politics/trump-values-voters-summit/index.html , (03.08.2021).

Nahmias, O. (2020). Biden: Israeli threats of annexation choke off hope of peace. https://www.jpost.com/american-politics/biden-im-going-to-fully-support-the-taylor-force-act-628630 (31.08.2021).

Özcan, A. (2013). *Teolojinin Jeopolitiği*. Yarın, İstanbul.

Özen, Ç.ve Taşdemir, H. (2006). *Yeni Muhafazakar ABD Dış Politikası Ve Türkiye*. Odak Yayınevi, Ankara.

Safire, W. (2000). Reagen Writes. https://www.nytimes.com/2000/12/31/magazine/reagan-writes.html (15.08.2021).

Spiro, A. (2021), Biden makes Rosh Hashanah 'cheshbon nefesh' plea: What type of world do we want? https://www.timesofisrael.com/biden-wishes-us-jews-a-year-of-health-and-healing-ahead-of-rosh-hashanah/ (04.09.2021).

Şahiner, Y. (2007). ABD İçin Muhafazakar Proje", http://www.stratejikboyut.com (16.07.2021).

NewsUN. (2018). US resolution to condemn activities of Hamas voted down in General Assembly. (6 Aralık 2018), https://news.un.org/en/story/2018/12/1027881, 06.08.2021.

Washburn, P. A. ve Sockman, R. W. (1975). "What is Metthodist ?, (Ed.) Leo Rosten. *Religions of America: Frment and Faith In Age of Crrisis* (s.176-179). New York: Simon and Schuster Rockefeller Center.

JTA. (2019). Where does Joe Biden stand on anti-Semitism, Israel and other issues that matter to Jewish voters in 2020? . (12 Aralık 2019). https://www.jta.org/2019/12/12/united-states/where-does-joe-biden-stand-on-anti-semitism-israel-and-other-issues-that-matter-to-jewish-voters-in-2020 (29.08.2021).

White, D. (2019). Read President Obama's Moving Eulogy for Shimon Peres. https://www.washingtonpost.com/politics/2019/04/17/once-judeo-christian-tradition-united-americans-now-it-divides-them/ (19.08.2021).

Yılmaz, S. (2020). Ortadoğu ve Dış Güçler, (Ed.) Haydar Çakmak, *Dünden Bugüne Ortadoğu* (s.27-76). Barış, Ankara.

Yılmaz, S.(2007). *21.Yüzyılda Güvenlik ve İstihbarat*. Alfa Yayınları, İstanbul.

Yeşeya:60.İncil-Tevrat-Zebur. https://incil.info/kitap/isa/60 (17.08.2021).

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ KIŞ WINTER 2021 -SAYI /ISSUE 28- SAYFA PAGE 165-177

YAŞAM VE KURGU BİRLİKTE: AGNES VARDA VE JR'IN "MEKÂNLAR YÜZLER" BELGESELİ

Aziz Tamer GÜLER[1]

Özet

Sahne sanatlarında ve sinemada mekân bazen gerçeği bulabilmek bazen de gerçek olandan uzaklaşmak için devreye girer. Sanat, mekânın üstüne eklediği renklerle anlatısını daha da güçlendirir, estetiğini ve ruhunu daha iyi yansıtabilmek için mekânın dilini kullanır. Fransız Yeni Dalga sinemasının temsilcilerinden Agnes Varda ve 2000'li yılların ünlü sokak fotoğrafçılarından JR, mekânlarla insan yüzlerini birleştirerek sanat eserleri ortaya çıkarmak için 2017 yılında "Mekânlar Yüzler (Visages Villages)" adlı belgesel bir çalışmayı hayata geçirdiler. Sanatta altmış yılı devirmiş 90 yaşına yakın bir sinemacı ve sokakta yaptığı ilginç fotoğraf çalışmalarıyla son yıllarda adından söz ettiren otuzlu yaşlardaki JR iki farklı bakış açısıyla, değişik köy ve kasabalarda tespit ettikleri yapılara insan fotoğrafları yapıştırmış, mekânlara değişik anlamlar yüklemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada "Mekânlar Yüzler" belgeseli analiz edilirken, mekânların insanlarla/bedenlerle olan bağı incelenmeye çalışılmış, Varda ve JR'ın yaşama ve yaşamın anlamına dair söylemek istediklerine odaklanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Agnes Varda, JR, Mekânlar Yüzler, Mekân, Belgesel.

LIFE AND FICTION TOGETHER: PLACES FACES DOCUMANTERY BY AGNES VARDA AND JR

Abstract

The place comes in both to find reality and diverge from the reality in performing arts and cinema. Art consolidates its expression adding colors to the place; moreover, it uses the language of place to reflect better its aesthetic and its soul. One of the representatives of French New Wave movies Agnes Varda and famous street photographer of 2000s JR attempt a work called Faces and Places so as to create artistic pieces combining human faces with places in 2017. Exceeding sixty years in art, a nearly ninety-year-old filmmaker and thirty-year-old JR who is recently a remarkable filmmaker with his interesting street photography works have combined two different points of view. They paste buildings determining in different villages and towns to human photographs. They stated that they carried out this study which is a documantery, mostly with improvisation. This paper aims to examine the "Places Faces" documentary while analyzing the connection between places and human bodies focusing on what JR and Varda want to say about life, and its meaning.

Keywords: Agnes Varda, JR, Places Faces, Place, Documantery

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Ayvansaray Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü. eposta: tamerguler@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7839-882X

GİRİŞ

Mekân ve insan kimi zaman birbirini tamamlar, kimi zaman birbirinden güç alır ve birbirini yüceltirken, kimi zaman da yıpratır. İnsan mekâna şiddet uygulayıp zarar verebilirken, eğer mekân insana zarar vermek isterse hiç fark ettirmeden insanın zihnine girer ve duyguları ele geçirip gereken darbeyi vurur. Mekânın somut anlamı yanında soyut bir anlamı da vardır. İnsanla asıl bağı kuran, mekânın o soyut hâlidir. Mekânda var olmaya, güçlü kalmaya çabalayan insan, bir taraftan mekânı da ayakta tutmak için çalışır. Çünkü mekân ne kadar diri kalırsa insan da aidiyet hissiyle sarıldığı mekânda kendini o kadar güçlü hisseder. İnsan bazı mekânlara sarılır, ayrılmak istemez, bazı mekândan ise hızla uzaklaşmak ister. Mekân genellikle insan bedeninin varlığıyla, duygusuyla canlanır. Önce resim sanatının gücüyle, sonraysa fotoğraf ve sinemanın etkisiyle mekân daha da canlanmış, zaman ve estetikle iç içe geçip sanatın merkezine yerleşmiştir. İnsan bakışını, görüşünü geliştirerek mekâna anlam yükler. Mekânlar renginden, yapısından çok; yüklenen duygularla ve dolayısıyla anlamlarla estetik bir değer kazanır.

Fransız Yeni Dalga sinemacılarından ve hâtta tek kadın üyesi olan Agnes Varda ve sokak fotoğraflarıyla bilinen JR, "Mekânlar Yüzler" adlı çalışmalarında insan bedenini mekânla birleştirmişlerdir. Ancak bu, canlı bir beden değildir. Eskiden ya da yeni çektikleri fotoğrafları (bazen bir kâğıda, bazen bir muşambaya basarak) canlı bir bedenmiş gibi mekânlara yapıştırırlar. Mekânlar bu fotoğraflarla canlanır. Taştan, yağmurdan, güneş ısısından başka bir şeyle temas etmeyen mekânlar yüz fotoğraflarıyla kimlik kazanırken, duygu yüklenirler. Fotoğrafların çoğu birkaç saat ya da birkaç gün içinde yapıştırıldığı yerden sökülse de, mekânda kaldıkları sürece sanatın ruhunu taşırlar.

Mekân ve/veya beden, farklı disiplinlerin üstüne düşünce ürettiği kavramlardır. Mekân, sosyolojinin kavramlarından biri olsa da aynı zamanda mimarlığın, sinemanın ve sahne sanatlarının da konusudur. Sosyoloji ve sanat içinde ele alınabilecek kapsamlı ve çarpıcı eserlerden biri Mekânın Poetikası'dır. Gaston Bachelard (2020), eserinde mekânın zamanla ve zihinle bağını kurar. Mekânların boş mekân olmaktan çıkıp yaşadığını ifade eder. Çekmeceleri, tavan aralarını, dolapları, sandıkları, köşeleri anlatır. Bu anlatı klasik sosyoloji teorilerinden farklı bir şiirselliktedir. Eserin adından da anlaşılacağı gibi şiirle birlikte bir anlatımdır. Mekân konusundaki çalışmalarda çok farklı düşünürlerin bu konuyu ele aldıkları görülmektedir. Bu çalışmanın içeriğinde ve kaynakçasında kullanılan çalışmalar dışında -ki o çalışmaların çalışmamıza doğrudan katkısı olmadığı için burada kullanılmamıştır- Lefebvre, Heidegger, Benjamin ve Foucault'nun eserleri de incelenmiştir. Özellikle Lefebvre ve Foucault'nun üstünde durduğu mekân felsefesinin önemli kavramlarından "Heterotopya" kavramı bu tür çalışmalara önemli katkı sağlayacak özelliktedir. Bu çalışmada mekânın insanla bağlantısından yola çıkılmış, mekânın insanla yaşadığı, renklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, yaşam ve kurgunun iç içe geçtiği bir belgeseldeki yaşamla ve yaşamın anlamıyla ilgili söylenenlerin izini sürmektir. Nitel bir yöntem izlenen çalışmada mekân ve bedenin bağlantısıyla ilgili literatür taramasından sonuçlara ulaşmaya çalışılmış, "Mekânlar Yüzler" adlı belgeseldeki söylemler ideolojik boyuta geçmeden insani boyutta incelenmiştir. Çalışmada şu sorulara yanıt bulabilmek amaçlanmıştır:

1. Hayatın anlamı nedir?
2. Mekân insana ne hissettirir?
3. Fotoğrafın mekânla bağı kurulabilir mi? Kurulabilirse nasıl?
4. Mekânların duygusunu fark edebilmek mümkün müdür?

Çalışmada sadece bu soruların cevapları aranmamış, belgesele konu olan kişilerin söyledikleri, sahne aralarında söylenen kısa cümleler, Varda ve JR'ın yorumları ve seçilen mekânların ruhu arasında bir bütünlük kurulmaya çalışılmıştır. Çalışma evreni olarak belgeselin yaratıcıları ve belgeselde rol alanlar belirlenmiştir.

MEKÂN VE BEDEN

Beden, hem var olan hem de var oluş duygusunu veren bir yapıdadır. Mekân içinde barındırdığı hareket ve tepkileriyle sürekli değişen bir düşselliktedir (Dervişoğlu, 2008: 3). Bedenli varlıklar olarak tanımlanabilecek insanlar, bedenleri sayesinde dünyayla etkileşimde bulunur ve temas ederler. Bireyin dünyayla ilişkisinin aracı bedendir. Mekânlar, içinde yaşayan bedenler için inşa edilir. Bir başka şekilde ifade edilecek olursa; beden mekânı algılar, anlamlandırır ve biçimlendirir. Algılanan, anlamlandırılan mekân yaşayan/deneyimleyen beden tarafından adeta yeniden kurulur (Özbek, 2018: 134).

Nalbantoğlu, "Nedir Mekân Dedikleri" (2008) adlı çalışmasında mekânın tarihsel süreçte çeşitli anlamlar içerdiğini anlamların zamanla genişlediğini söyler. Ancak yazara göre mekânın insanı teslim alan gücü mimarlarca da anlaşılamamıştır. Mekân kişiye özgülükten çıkıp seri üretim haline gelmiştir. Mekânın anlamının sadece kentsel mekân değil, bireyin dünyasında da açıklanması gereği ortaya çıkmıştır. Aydınlı (2004), mekânın zamanla görünenin ötesine geçen bir boyut kazandığını ifade eder. Yazara göre bu görüneni aşan mekân anlayışı, felsefe ile aşkın bir bağ içindedir. Mekânın gizinin çözülmesi için bu ilişki gereklidir. Aydınlı, mekân ve zamanın yaşantının etkisiyle "yer" kavramına dönüştüğünü, mekân ve zaman kavramlarının kendi içinde bir öz içeren dinamik bir yapıya büründüğünü ifade etmektedir. Mekân insana yansır, kişiliğini ve duyusal varlığını Goethe'nin deyişiyle "ağlayış ile gülüşünün kabı" olacak şekilde biçimlendirir. İnsan bir kil gibidir, içinde bulunduğu iklim, insanı şekillendirir. Başka bir deyişle insan bir kaptır (İşcen, 2018: 5).

İnsanın mekânla ilişkisi varoluşsal olarak ortaya çıkmıştır, mekânın kökeni varoluşsaldır ve insanın çevresiyle kurduğu ilişkilerle meydana gelir (Eyce, 2011: 55). Eyce'nin Norberg-Schulz'dan aktardığına göre "yer" kavramı önsel bir kimliğe sahiptir ve bu durum özellikle bu güçlü kimlikteki yerlerin "dejavu" deneyimleri oluşturmasına neden olur. Norberg- Schulz'a göre mekânın yere dönüşmesinin bir nedeni de mekân ile yer arasındaki organik bağın yerin ruhundan (genious loci) oluşmasıdır. Yazara göre mekân ancak bir karakter sayesinde varlık haline gelir. Norberg- Schulz, insan ve mekân ilişkisi içinde "yaşantı" kavramını insanın varoluşunu ve yönelimlerini biçimlendiren davranışsal ve zihinsel bir şema olarak tanımlar. Düşünür mekânları üçe ayırır. Bu mekânlar "yaşanan" mekânları oluşturur:

1. Davranış ile belirlenen pragmatik mekân,
2. Anlık yönelişe neden olan algısal mekân,
3. Çevresel imaj oluşturan mekân (Eyce, 2011: 57).

Sanat ve mimarlık sayesinde kendilik duygusunu güçlendiren birey, bu güçlü duyguyla imgelem ve arzunun zihinsel boyutlarına ulaşır. Binalar ve şehirler insanların varoluş durumunu anlayıp yüzleşebilmek için gerekli ufku yaratır. Binalar, mimarlığın çok daha ötesindedir. İnsan bilincini dünyaya ve bireyin varlık duygusuna geri yönlendirir. Anlamlı mimarlık sayesinde insan kendini bedenli ve tinsel bir varlık olarak deneyimler. Bu sadece mimarlığın değil, her anlamlı sanatın da işlevidir (Pallasmaa, 2011: 14). Pallasmaa iki tür mekân olduğunu ileri sürer: Gözle görülen mekân (optic) ve tenle algılanan (haptic) mekân. Düşünüre göre gözle görülen mekân modern zamanlara aittir ve hâtta moderniteye özgü bir hastalıktır. Gözün hakimiyeti ve duyguların bastırılması bizi ayrılığa ve dışlanmaya itmektedir. Binalar esnekliklerini kaybetmiş, dil ve bedenle bağını yitirmiştir. İnsan bedeni için oluşturulmuş detayların ve dokunma duygusunun kaybedilmesiyle mimari yapılar köşeli, keskin, gerçekdışı hale gelmişlerdir (Eyce, 2011: 63).

Ponty'e (2016) göre beden çevresindeki şeyleri hareket etmesi sayesinde, kendi çevresinde bir çember halinde tutmaktadır. Şeyler bedenin bir uzantısıdır, onun tenine geçmiştir, başka bir deyişle düşünüre göre dünya vücudun kumaşından yapılmıştır. Aristoteles, Politika (2013) adlı eserinde "bir şehir farklı tür insanlardan oluşur, benzer insanlar bir şehir meydana getiremezler" der. Günümüzde büyük şehirlerdeki insan çeşitliliği Aristoteles'in bu fikrini doğrulamaktadır. Hâtta bu çağda yüzyıllar önce oluşmuş şehirlere farklı türden insanların eklemlenmesiyle, bu şehirlerin dokusu ve ruhu sürekli bir değişime uğramaktadır.

Richard Sennett, Batı uygarlığının bedenin haysiyetine ve çeşitliliğine saygı göstermeyi beceremediğini ileri sürer. Ten ve Taş (2008) adlı kitabında mekânlardaki duyusal yetersizliği incelemek için yola çıkan düşünür, modern şehirleri kuran mimarların ve şehircilerin insan bedeniyle kurulan bağı kaybettiklerini fark ettiğini ifade eder.

Kütüphane, okul, mahkeme gibi mekânların her biri değişik hareket tarzları ve ahlâk kurallarıyla şekillenir. Buralara gelen insanlar bu mekânların koşullarının etkisi altına girmektedir. Bireylerin mekânlardaki tutumları mekânları somutlaştırır. Aydınlanma çağı sonrası analitik düşüncenin gelişmesiyle mimarlık da değişime uğramış, perspektifin yaygın kullanımıyla birlikte mekânların fiziksel ve nesnel özelliklerinin birlikte ele alındığı bir düşünce ortaya çıkmıştır. 1960'larla birlikte bedenin de mekânın da tanımları yeniden yapılmıştır (Dervişoğlu, 2008: 33).

Heidegger "Varlık ve Zaman" (2018) adlı eserinde, mekânın saf yapı olarak görülmemesi gerektiği düşüncesinden yola çıkarak, mekânı bir deneyim ve etkileşim alanı olarak yorumlar. Heidegger'e göre insan dünyanın içindedir, onda derinleşmektedir. Varlık ve Zaman'da üç mekânın olduğunu söyler: Dünya-mekân (fiziksel mekân), alanlar, varoluşsal mekân (dasein'ın mekânsallığı).

Hühnerfeld, "Heidegger, Bir Filozof, Bir Alman" (2006) adlı çalışmasında Heidegger'e göre insanın hiçbir zaman boş mekânlarda bulunan ve özneye sonradan verilmiş gibi duran bir dünyada bulunmadığını ifade eder. Özne doğduğu andan itibaren dünya-içinde-olan'dır. Bu nedenle özne dünyaya karşı duran olarak tanımlanmamalıdır.

Mekân, "kartezyen" olarak adlandırılan düşünce sisteminde üç boyutlu olarak kabul edilir. İnsan, mekân içinde bir öznedir, mekân da özneden bağımsızdır. Özne, içinde bulunduğu

dünyadan da bağımsızdır. Özne ile nesnenin ayrı düşünülmesi Descartes'a dayandırılmaktadır. İnsan- mekân birlikteliği parçalanmıştır. Aristoteles düşüncesine göre de mekân parçalıdır. Platon ise chora (özünde zamansallığı ve tarihselliği barındıran bu kelime zaman ya da tarih içinde art arda gelişi ve yer alışı ifade eder) anlayışına göre mekân varsa bir başka mekânın içindedir, o mekân da bir başka mekânın içindedir. Chora, parçaları birleştirme ya da yalnızca olanı değil olmayanı da bir araya getirme olarak tanımlanmaktadır (Hisarlıgil, 2008: 34).

Merleau-Ponty'e göre beden hem özne, hem nesnedir. Başkasının bedeni insan için herhangi bir nesne değil, bir kültür nesnesidir. Başkası, başka bir bedeni olan ben'dir. Başkası benimle aynı bedene sahiptir. Sartre ise ben-başkası meselesine farklı/olumsuz bakar. Sartre'a göre cehennem başkalarıdır (Akt. Eyce, 2011: 24)

Erkenez ve Ciravoğlu'nun "Güncel Beden Kuramlarının Dönüştürme Olasılıkları (2020)" adlı çalışmasında bedenin mekân üstündeki etkisini gözlemleyebilmek ve çözümleyebilmek için yeni materyalizm düşüncesinden yola çıkılmış, sanayi devriminden günümüze dek beden ve mekân incelenmiştir. Bu incelenen dönemler: İnsan merkezci, anti insan merkezci ve insan sonrası olarak üçe ayrılmıştır.

Yeni materyalizm düşüncesinin temsilcilerinden filozof Manuel De Landa beden ve mekân bağlantısının çözümlenmesinde öbekleşme kuramından faydalanmıştır. De Landa "Çizgisel Olmayan Tarih" (2013) adlı eserinde evrendeki her unsurun zamanla birbirine eklendiğini ya da yan yana gelerek tarihsel yapı parçacıkları oluşturduklarını söyler. Bu öbekler bütünlerin parçasıdır. Başka bir ifadeyle maddesel birçok parça bir araya gelip, yapılar oluşturmaktadır. De Landa öbekleşme kuramını anlattığı "Yeni Bir Toplum Felsefesi: Öbekleşme Kuramı ve Toplumsal Karmaşıklık" (2018) adlı başka bir eserinde ise parçaların topluluk oluştururken kaynaştırıcı ve bağlayıcı olarak tanımladığı iki etmenden söz eder. Kaynaştırıcı etmende parçalar hiyerarşik bir yapıyla hareket ederken, bağlayıcı etmende akışkan bir yapıyla hareket etmektedir.

Mimarlık sonrası süreçte beden -mekân arasındaki yönlendiricilik belirsizleşmektedir. Bu yüzden de hem mekân hem beden yeniden şekillenmektedir. Değişen ve dönüşen bedenin mekânları aynı şekilde dönüşecek, mekân tanımı ve anlayışı da değişecektir. Değişen dünyanın ve değişen bedenlerin mekânları da şekillenecek, başkalaşabilen mekânlar halini alacaktır. Sanallığın, malzemenin ve doğanın etkisiyle mekânların da bedenleşeceği öngörüsünde bulunulmaktadır (Erkenez ve Ciravoğlu, 2020: 410).

Mekân ve beden bir araya gelir ve sanatta kendilerine bir yol açmaya çalışırlar. Güçlü bir beden çarpıcı bir mekânla ortaklık kurduğunda insanın gözüne hoş gelen sanatlar ortaya çıkar. Sahne sanatlarında, balede, dansta, fotoğrafta, sinemada bedenin mekânla uyumu estetik bir bakışla beslendiğinde sanat için birleşen beden de mekân da dönüşür, farklı anlamlara ulaşır. "Görme Biçimleri" (2019) adlı kitabıyla ve belgeseliyle güçlü bir yer edinen John Berger, imgenin, canlandırdığı şeyden daha kalıcı ve önemli olduğunu ifade eder. Berger'a göre fotoğrafın icadıyla birlikte zaman ve mekân sınırlaması ortadan kalkmıştır.

"MEKÂNLAR YÜZLER" BELGESELİ

Erkek egemen Fransız Yeni Dalga akımının büyükannesi olarak anılan, dönemin tek kadın temsilcisi Agnes Varda ve 2011 yılında "İnside Out" adındaki projesiyle TED ödülü alan ve

İstanbul'a da bir proje için (Şehrin Kırışıklıkları) gelmiş olan fotoğrafçı JR'ın neyle karşılaşacaklarını bilmeden düşünüp giriştikleri bu belgesel Cannes film festivalinde ilk gösterimini yapmış ve 2018 Oscar adaylarından olmuştur. "İnside out" adlı çalışmasıyla yaklaşık 400 bin kişinin hikâyesini anlatan JR, bu projede Agnes Varda ile "Mekânlar Yüzler" adını verdikleri belgeselde kasaba kasaba gezerek, etkilendikleri mekânlara insan fotoğrafları yapıştırarak, geçici de olsa mekânlara güçlü bir anlam yüklemeye çalışmışlardır. Amaç, Varda'nın deyişiyle, her şey kaybolmadan mümkün oldukça çok resim depolamaktır. Seçtikleri mekânlar genellikle kırsal bölgeler ,seçtikleri kişiler ise emekçilerden oluşmaktadır.

JR'ın içinde küçük bir fotoğraf stüdyosu bulunan kamyonetinde çekilen belgesel, tanışmadan önce aynı mekânda bulunmalarından oluşan sahnelerle başlar. Tanıştıktan sonra paralel bir şekilde birbirlerini anlatırlar. JR, Varda'nın zihnine kazınan filmlerinden ve karakterlerinden, Varda ise JR'ın hoşuna giden fotoğraf çalışmalarından söz eder. Varda JR'ın hiç güneş gözlüğünü çıkarmamasından hareketle onu Jean Luc Godard'a benzetir. Varda, birkaç dakikalığına da olsa Godard'ın kendisi için gözlüklerini çıkardığını söyler. Bir taraftan Godard'ın fotoğrafları görülür. Agnes Varda, Godard fotoğraf çekimi için gözlüğünü çıkardığında kendisinin 33 yaşında olduğunu söyler. JR da atılır: *Ben de şimdi 33 yaşındayım, sen ise 88.*

Belgeselde konu edinilen canlı bedenlerin, mekânlarla bir bağı bulunmamaktadır. Mekânlara yapıştırılan fotoğraflar aracılığıyla mekân-beden bağı kurulmaktadır. Fotoğraflar geçicidir ancak mekânlarla doğrudan bir bağ kurmakta, bir anı yaratmakta ya da eski anıları canlandırmaktadır. Fotoğraf çoğu zaman yarattığı görsel etkiyle, insan bakışına ve zihnine farklı duyguları taşımaktadır.

Varda: "*Köylere, basit yerlere gitmek istiyorum, yeni yüzler görmek istiyorum çünkü bütün bu yüzlerin hafızama kazınmasını istiyorum"* der ve bunu bir oyuna benzetir. Yeni yüzler görmek için her fırsatta Varda ve JR yola çıkarlar, kuzeye doğru giderler. Uçsuz bucaksız topraklardan ekili tarlalardan (mesela ayçiçeği tarlası) geçerler.

JR, fotoğraf yapıştırmaya ayaklardan başladıklarını çünkü yere sağlam basmak istediklerini söyler. Varda ve JR zaman zaman nehre ya da bir göle karşı oturup sohbet ederler. Sürekli nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini konuşurlar ve her konuşmadan sonra da belgesele plansız devam etmeye karar verirler.

İki sanatçı hep düşündükleri bir kişiye ziyareti ya da ellerindeki bir fotoğrafın hikâyesinin peşinden gitmeyi tercih ederler. Agnes'in çok sevdiği bir yazar olan Nathalie Sarraute'nin yaşadığı köye (1949-1999 yılları arasında yaşadığı tabeladan anlaşılıyor) gelirler. Sonra yönlerini doğuya çevirip yola devam ederler. Eski bir fotoğrafın peşinden (fotoğrafta birbirine aşık bir kadın ve erkek var) giderler. Hayatlarını kaybetmiş oldukları anlaşılan bu iki kişinin yaşadıkları yerde akrabalarını bulurlar ve onların evlerine o fotoğrafı yapıştırırlar. Büyük arazilerden, küçük ormanlıklardan geçerken, fonda Fransa'nın köyleri görülür, böylelikle belgesele bir yol filmi özelliği de eklenir.

Bir sahnede daha önce madencilerin yaşadığı terk edilmiş evlere giderler. Burada sadece madencilerden birinin kızı (Jeanine) yaşamaktadır. Kadının fotoğrafını evine boylu boyunca

yapıştırırlar. Agnes ve JR çalışmalarında emekçilerin yaşamlarından izlere ulaşmak için bu kadının çarpıcı anılarından da faydalanırlar.

Görsel 1. Madenci evlerinde yaşayan son kişi olan Jeanine'in fotoğrafı

Kaynak: https://boxofficeturkiye.com/film/mekanlar-ve-yuzler--2014056

Anılarında babasını anlatan Jeanine, babasının madene tereyağı sürdüğü uzun bir baget ekmekle gittiğini, ekmeği orada hendekte yediğini kalanını da kızına geri getirdiğini anlatır. Madencinin kızının yerden/madenden gelen kirli ekmeği -kendi anlatımıyla- yemeyi ne kadar çok sevdiği, emeğin yüceltilmesi için çarpıcı bir örnek oluşturur. Belgeselde madencilerin terk edilmiş kulübelerinin üstüne madencilerin eski fotoğraflarından (kartpostallardan) bir kolaj oluşturulduğu göze çapmaktadır.

Başka bir örnek de eski fotoğraflardan gün yüzüne çıkmaktadır: Madenci eşinin sırtını sabunlayan bir kadın fotoğrafı. Bu tür, sanki şimdiki andaymış gibi insanı etkileyen ama bir taraftan da geçmişten olduğu için insanın içine bir melankoli yükleyen fotoğraflara örnek teşkil etmektedir. John Berger'in "Görme Biçimleri" (2019) adlı eserinde belirttiği gibi fotoğraf makinesi, fotoğrafın anlamını değiştirmekte, anlamını çoğaltmaktadır. Burada Berger'in eserde ifade ettiği farklı olan durum, resmin fotoğrafının çekilmesidir.

Varda ve JR büyük fotoğraflar yapıştıracakları duvarlar aramaya devam ederler. Bir çiftçinin fotoğrafını, sahibi olduğu ambara yapıştırırlar. Madenci, çiftçi derken bir garson kadının fotoğrafını mekâna yapıştırırlar ki kadın sosyal medya aracılığıyla çok tanınır. Sonra emekçilerin olduğu bir yer bulurlar: Bir tuz fabrikası.

Belli mekânlara fotoğraf yapıştırmanın yanında Varda ve JR hem muhabirlik yapıp kişilerle röportaj yaparlar hem de belgeselin anlatıcılığını üstlenirler. Örneğin bir çan bekçisiyle konuşurlar, onunla çan kulesine çıkıp hepsi ayrı ayrı anlama gelen çan çalış şekillerini aynı anda çaldırırlar. Varda ve JR'ın çok değişik mesleklerden emekçilerle yaptıkları röportajlarla belgesel ilginç bir ritm kazanmaktadır. Mekânlara yapıştırdıkları fotoğraflarla geçici bir eser oluşturan sanatçılar kalıcı söyleşilerle belgeselin yapısını farklılaştırmaktadırlar.

Varda sinema tarihinde öncü ve ileri görüşlü sayılabilecek yönetmenlerdendir ancak bu belgeseli çekerken yaşı ilerlediği için gözleri iyi görmemektedir. JR ise sürekli güneş gözlüğüyledir ve asla çıkarmamaktadır. Ancak bu iki sanatçının çektikleri fotoğraflar net ve oldukça etkileyicidir.

Varda ve JR görmeleri üstüne konuşurlar. JR, Varda'ya "*görüşün bulanık ama sen mutlusun"* der. O da "*dünyanı karanlıkta görüyorsun ve mutlusun*" diye cevap verir. "*Olaylara nasıl baktığına bağlı…Uzaktan, üstünden"…*

İkisinin bakışla ilgili bu ilginç özellikleri sağlam bir ironi oluşturmaktadır. Varda göremediğinden mustaripken, JR'ın gözlüğünü çıkarmamasından da şikâyet etmektedir. Israrına rağmen ona gözlüklerini bir anlığına bile olsa çıkarttıramaz.

Eski metruk binaların olduğu Pirou sahiline gelirler. Burası adeta bir hayalet şehirdir. JR'ın deyimiyle yaşamların yok olduğu yerlere hayat vermektedirler. Kısa sürede metruk binaların olduğu köy kalabalıklaşır. Bir karnaval havası oluşur. İnsanlar çocuklarıyla gelip bir taraftan piknik yapıp bir taraftan fotoğraf çektirirler. Bu fotoğrafları da oradaki metruk binalara yapıştırırlar. Yaşam olmayan bir yere yaşam getirmişlerdir, ruh getirmişlerdir.

Belgesele sonra bir postacıyı da katarlar. Postacı, hikâyesini anlatırken, postacının fotoğrafı da büyük bir binayı kaplayacak şekilde yapıştırılmıştır. Belgeselde insanların hikâyeleri emekçilerin yaşamlarına örnek teşkil ederken bir taraftan yaşamın akışına dair soruların cevapları aranmaktadır. Garsonun, çiftçinin, postacının farklı hikâyeleri vardır, ortak noktaları ise emekçi olmalarıdır.

Doğaçlamayla ilerleyen belgeselde zaman zaman iki sanatçının diyalogları da ritmi değiştirmektedir. Doğal bir akışla, yaşamla kurgunun birbirine karıştığı -hangisinin gerçek bir sohbet hangisinin belgeselin senaryosu gereği bir kurgu olduğu anlaşılamayan- bir belgeseldir.

Agnes Varda ve JR ömrü boyunca çalışmamış az bir emekli maaşıyla yaşayan 75 yaşında ilginç bir sanatçıyla tanışıp onun da fotoğrafını çekerler. Yaşlı adam çok neşeli, rahat, mutlu, pozitif bakış açısıyla gülücükler saçan, konuşan, anlatan biridir. Varda ve JR'ı yaşadığı müştemilata davet eder. Orada gazoz/bira şişelerinin kapaklarından yaptığı plakaları gösterir. Adam adeta bir yaşam dersi verir gibidir:

"Ben bir yıldızın gölgesinde doğdum. Annem Ay ferahlığını, babam Güneş ısısını ve evren de yaşadığım yeri verdi. Bu hayatta sahip olduğum özel yeri fark edebiliyor musunuz?"

Yaşlı sanatçı az geliriyle, sade yaşamıyla, yaşama sıkı sıkıya bağlı duruşuyla bir bakıma belgeselde de zaman zaman işlenen yaşamın anlamı, var oluş, ölüm gibi konulardaki sorulara cevap niteliğinde bir yaşam sürmektedir. "Mekânlar Yüzler"de fotoğrafı çekilip, konuşturulan diğer kişiler gibi yaşlı adam da hayatın gerçekliğini bir kurgunun içinde anlatmaktadır.

Varda ve JR bir başka mekâna doğru yola çıkarlar, önlerine bu kez koyun sürüsü çıkar. Varda koyunlardan öğrenilecek ne kadar çok şey olduğunu söyler. Bir dans vardır ve dış kısımda kalan kuzular adeta dansı yönetmektedirler.

Biraz daha ilerlediklerinde yolda boynuzsuz keçilerle karşılaşırlar. Bu keçiler süt ve peynir üretimi yapılan bir çiftliğe aittir. Çiftliğin sahibi keçilerin boynuzlarını onlar daha çok küçükken

yaktıklarını, böylelikle kavga edip boynuzlarıyla birbirlerini yaralamalarını engelliklerini söyler. Gerçekte tabii ki amaç; üretimi artırmaktan başka bir şey değildir. Kaldı ki; bu düşünceyi bir başka çiftlikte yine keçi besleyen bir çiftlik sahibi kadın da teyit eder. Kadının da keçileri vardır, ama boynuzludur. Kadın keçilerin boynuzlu doğduklarını ve boynuzlu yaşama hakkına sahip olduklarını söyler, devam eder: *"İnsanlar da kavga ediyor".*

Bu kadının çiftliğinde süt sağma işlemi mekanik de yapılmamakta, geleneksel yöntemlerle yapılmaktadır. Keçilerin güvenliğini sağlayan da bir attır. Kadın, keçiler uzaklaştığında ya da başlarına bir şey gelecek gibi olduğunda atın kişneyerek haber verdiğini söyler.

Görsel 2: Varda ve JR boynuzlu keçiyle

Kaynak: https://filmloverss.com/mekanlar-ve-yuzler-visages-villages/

Belgeselde mekândan mekâna geçerlerken bir taraftan da Varda ve JR anlatıcı olurlar. Özellikle Agnes Varda eski çektiği fotoğrafları hatırlar ve çalışmalarında kullanmak için fırsat kollar. Normandy sahiline gelirlerken Varda 1954'te çektiği bir fotoğrafın zihninde onu takip ettiğinden söz eder. Bu fotoğrafta sahilde falezlerden düşmüş beyaz bir keçi, bir çıplak adam ve bir çocuk denize bakıyorlardır.

Varda ve JR Almanların savaşta sığınak olarak kullandıkları sahildedirler. Burası Saint Auibin ve Saint Marguerite arasında bir yerdedir. Almanların kıyıyı korumak için diktikleri kaya parçası sanki bir sanat eseri gibi dikkatlice sahile yerleştirilmiş gibidir. Varda, o taşın üstüne daha önce fotoğrafını çektiği Guy Bourdin adlı modelin fotoğrafını yapıştırmayı önerir. Hâtta o dönemde fotoğrafı çektiği mekâna giderler ve JR o ânı canlandırmak için modelin o zaman oturduğu yerde poz verir. Her zamanki gibi yapıştıracakları mekânda hesaplar, planlar yaparlar. Fotoğrafı yapıştırmaya başladıklarında deniz uzaktadır. Sanki hiç taşa ulaşamayacak gibidir. Çok rüzgârlı bir yerdir. Yapıştırırlar. Varda fotoğrafı *"beşikte bir çocuk gibi"* olarak tanımlar. Model yıllar önce ölmüştür. *"Huzurlu uyusun"* der Varda. Birkaç gün sonra geldiklerinde ise yapıştırılan fotoğraftan iz bile kalmamıştır. Güçlü dalgalar fotoğrafı kayadan söküp götürmüştür. JR burada

bir bakıma bu çalışmanın amacını, çıkış noktasını anlatacak cümlelerden birini eder: *"Geçici fotoğraflara alışkınım"*. Varda denizin her zaman haklı olduğunu söyler. "*Ve rüzgârın ve kumun…*

Görsel 3: Normandy kıyılarındaki kaya parçası ve Guy Bourdin'in fotoğrafı

Kaynak: https://www.istanbul.net.tr/mekanlar-yuzler-faces-places-sinema-filmi-6003/

Son yapıştırdıkları fotoğrafın dalgaların hışmına uğramasının ardından Varda ve JR, Varda'nın sevdiği fotoğrafçılardan olan Henri Cartier Bresson ve eşi fotoğrafçı Martine Franck'in mezarına ziyarete giderler. Çok küçük bir mezarlıktır hâtta on mezar bile yoktur. Agnes ve JR mezarlıkta belgeselin sorguladığı konulardan biri olan ölüm üstüne konuşurlar:

JR: *"Ölümden korkuyor musun"?*

Varda: *"Sanmıyorum. Sıklıkla düşünüyorum ama sanırım korkmuyorum. Son anlarımın nasıl olacağını biliyorum, bitecek"*.

Varda ve JR belgesel boyunca fotoğraf çekip mekânlara yapıştırmadıkları zamanlarda ya tartışmaktadırlar ya da hayata dair soru cevaplarla birbirlerini tanımaktadırlar. Aslında bir bakıma bu çalışma, çalışmanın yaratıcılarını da kısa cümlelerle seyirciye anlatmaktadır. Zaman zaman tatlı bir çekişmeye de girerler. Birbirlerini eleştirmekten geri durmazlar:

Varda: *"Ben kendim gibiyim ama sen kostüm giyiyorsun, sistematik bir şekilde şapka ve gözlük takıyorsun. Yani görünümünü kendin belirliyorsun"*.

JR: *"Sen de öyle. Saç rengin kostüm gibi. Neden iki renk?"*

Varda: *"Çünkü renkleri seviyorum."*

Bütün çalışmalarını kırsal alanlarda sürdüren sanatçılar bu kez JR'ın ısrarıyla büyük bir limana gelirler. Liman işçileriyle buluşurlar ve üç liman işçisinin eşlerini davet ederler. Kadınların üçü de sarışın ve siyah giyimlidir. Amaç liman işçilerinin çalıştığı mekânı eşlerinin fotoğraflarıyla süslemektir. Varda'nın yorumuyla böylelikle kadınlar erkeklerin dünyasına girecekler, bir totem heykeli işlevi göreceklerdir. Agnes Varda; çalışmanın bu bölümünde kadınları öne çıkararak

feminist bir yönetmen olduğu savını ispatlar. Varda, Fransa'da 1970'lerde ortaya çıkan ikinci dalga feminizmden etkilenmiştir.

İşçilerin üçü de babadan oğula geçen liman işçiliği geleneğindendir. Liman işçilerinin eşleriyle röportaj yaparlar. Röportajdan sonra eşlerinin fotoğrafları çekilir ve bunlar çok yüksekteki konteynırların üzerine yapıştırılır. Kadınlar sonrasında yukarı çıkarlar ve yapışan fotoğraflarının önünde, kapakların içine oturup özgürlük pozları verirler.

Çiftçinin, garsonun, postacının ve başka onlarca kişinin fotoğraflarını çekip mekânlara yapıştırdıktan sonra sıra Agnes Varda'ya gelir ve JR Varda'nın gözlerinin, ayaklarının fotoğrafını çeker ve fotoğrafları bir yük treninin vagonlarına yapıştırır. Agnes'in gözleri ve ayakları kendi gidebileceği yerlerden çok daha uzaklara doğru yola çıkar. O trenin gidişinden sonra iki sanatçı da trene binip yola çıkarlar. Varda, Jan Luc Godard'ı görmeye gittiklerini söyler. Uzun zamandır görmemiştir, heyecanı yüzüne yansır. Burada Agnes JR'a eski arkadaşı Godard'ı anlatır:

"O çok yalnız, yalnız bir filozof. Bir sinema yarattı". Randevu almışlar mıdır giderken kesin bir şey anlaşılamaz. Ancak oraya vardıklarında bir kafeye otururlar ve Agnes saat 9.30'da randevularının olduğunu söyler. Varda gergin ve heyecanlıdır. Godard'ın evine giderler kapıyı çalarlar, kimse yoktur. Camda bir not yazılıdır. Godard'ın notudur. Douarnenez şehrinde küçük bir restoranda yemek yedikleri yeri (Godard, Varda ve eşinin birlikte) yazmıştır cama: Montparnasse Boulevard. Bu not Varda'nın eşi Jacgues'ın öldüğü zaman Varda'ya gönderdiği nottur. Kapı açılmaz. Agnes yıkılır. Yine nehir kenarına giderler. Godard ile anılarını anlatır. Çok üzgündür. JR ilk kez Varda için gözlüklerini çıkarır, *"sadece senin için"* der. Agnes seçemez yüzünü. "*Çok iyi göremiyorum ,ama görüyorum"* der. Yine nehre bakarlar.

SONUÇ

Sinema bir bakma, görme, anlatma, yansıtma sanatıdır. Bütün bu eylemler mekânlarda/mekânlar sayesinde gerçekleşir. Mekân sanatı var eder, sanatla ayakta kalır, sanat içinde büyür, sanatsız yıkılabilir. İnsan ise sanatta estetiği yakalamak için mekâna ihtiyaç duyar, mekânla kimlik edinir, kişiliğini güçlendirir.

Fransız Yeni Dalga sinemasının temsilcisi Agnes Varda da sanatını mekân ve insanı kaynaştırarak inşa etmiştir. "Mekânlar Yüzler" çalışmasında fotoğrafçı JR ile birlikte iki farklı bakış açısını birleştirerek bambaşka bir estetik üretmiştir.

İki sanatçı, mümkün oldukça fazla insana bakmak, onların duygularını anlamaya çalışmak ve onları fotoğraflamak için çabalarlar. Bu durum onların yaşamlarının amacı haline gelmiştir. Sanatçılar bir taraftan insanlarla tanışıp soru sorarak hayata bakış açılarını anlamaya çalışırken, bir taraftan da yarattıkları -geçici de olsa- sanat eserleriyle insanlara/insanlığa dokunmayı hedeflemektedirler. Çalışma hatıraların hayatta geçici olanla kaynaştırıldığı bir yapıdadır. Her şey yok olacaktır, ama hoş bir seda bırakacaktır.

Varda ve JR belgesel boyunca final sahnesinde de olduğu gibi, geçişlerde hep bir nehir veya denize bakarlar. Bu güçlü bir arınma yöntemi, bir katarsistir. İki sanatçı güçlü duygularıyla, değişik bakış açılarıyla insanların mekânlarla bağını kurarlar, bir kurgu yaparlar ancak kurguyu yaşamlarıyla, anılarıyla, duygularıyla beslerler. Sanatın estetik yüceliği ortaya çıkmaya başladığında, hayatın içine girerler ve konuşurlar, tartışırlar, yaşamı sorgularlar.

Belgesel, farklı insanlara ulaşmayı hedeflerken aslında seyirciler de Agnes Varda ve JR'a ulaşmaktadırlar. Varda'nın hayatında önemli saydığı Jean Luc Godard'ı anlatırken duyduğu heyecan, filmin sonunda onu görmek için gidip de görememesi sonucu uğradığı hüsran ve üzüntü; JR'ın belgesel süresince Varda'ya davranış şeklindeki zarafeti, saygısı, sevgisi iki farklı nesilden iki sanatçıyı seyirciye tanıtmaktadır. Sanatın insan boyutu mekânlarla bağlantılı olarak anlatılırken, belgeseli yaratanların insani boyutu çalışmayı duygusal bir yapıya taşımaktadır. Sanatta estetiğin gücü, gün yüzüne çıkmaktadır.

Varda ve JR'ın bir köyde boynuzları küçükken yakılmış boynuzsuz keçiler gördükten sonra, bir başka köyde gördükleri boynuzlu keçilerin sahibi bir çiftçi kadınla konuştuklarında kadının her şeye rağmen keçilerin boynuzlarına dokunmanın doğru olmadığını, bunların ticari kâr için yapıldığını söylemesi, iyi özelliklere sahip insanların hem yaşama hem de sanata nasıl değer kattıklarını çarpıcı bir şekilde anlatmaktadır.

"Mekânlar Yüzler" bir bakıma anların değerini göstermeye çabalar. Bir fotoğraf üretilir, kısa süre yaşar ve yok olur. Bir hayat yaşanır ve biter. Görüntüler de yaşamlar da geçicidir. Bu çalışma, gerçekle düş, yaşamla ölüm, var olmayla yok olmanın anlatımıdır. Sıradan yaşamların içine girdikçe sıradan olandan anlam yaratan Varda ve JR belgeselde emeğin önemine dikkat çekerken, sık sık insanlığa dair mottolar üretmişler, aralarındaki nesil farkına rağmen sağlam bir arkadaşlık kurarak seyirciye sağlam arkadaşlık bağının önemini de yansıtmaya çalışmışlardır. Varda ve JR'ın mümkün oldukça fazla insana dokunmanın hayatlarına anlam katacağını düşünmeleri olasıdır. İki sanatçı, sokaktaki, köydeki, limandaki, restorandaki insanlara ulaşıp, sanatlarını daha da öteye götürmek için soru sormuş ve fotoğraf çekmişlerdir. Mekânlardan duydukları haz ve heyecan belgeselin her ânına yansımaktadır. Sahilde buldukları savaştan kalma büyük taş parçası da, madencilerin eskiden yaşamış olduğu evler de, bir çan kulesi de onlar için bir mekândan daha ötedir. Onlar için çalışmaya kattıkları her mekân canlı, duygulu ve hatıralar yüklüdür. Mekânla fotoğrafın, yaşamın ve sinemanın bağını çok iyi kurmuşlardır. Yaratıcılıkları sayesinde 60 yıllık bir fotoğraf heybetli bir kaya parçasıyla, yeni çektikleri fotoğraf ise yıkılmış metruk bir binayla, Varda'nın ayaklarının fotoğrafı bir tren vagonuyla sağlam bir bağ kurabilmektedir.

Sanatçılar belgeselde terk edilmiş mekânlara gülen yüzlerin neşelerini eklemeye çalışırken, kendi hüzünlerinden arınmak için de çabalarlar. Hayatın ve hatıraların getirdiği melankoliyi hafifletmek için en yakın nehirden, denizden yardım alırlar. Akan sulara karşı bakarak ruhlarını arındırırlar, adeta tragedyalardaki katarsisten faydalanırlar. Asıl güçleri de sanattan beslenerek oluşturdukları estetik bakış açısı ve buna bağlı olarak hayata sıkı sıkıya bağlanmalarıdır.

Yıldızın gölgesinde doğduğunu söyleyen annesinin ona ferahlık getiren Ay, babasının ısı veren Güneş olduğunu söyleyen yaşlı sanatçı belgeselde hayatta ne kadar özel bir yeri olduğunu söylerken aslında insanlara dokunan, sanatın ve sanatçının hayatta ne kadar önemli olduğunu anlatmaktadır.

İnsanlar bedenleri sayesinde mekânlarla bağ kurar, diğer insanlara dokunur, sever, sevilir, ve zamanı gelince bedeniyle birlikte dünyayı terk eder. "Mekânlar Yüzler" belgeselinin ilk gösteriminden yaklaşık iki yıl sonra Agnes Varda hayatını kaybetti. JR ise insanlara, mekânlara, bedenlere dokunmaya devam ediyor.

KAYNAKÇA

Aristoteles. (2013). *Politika.* 3. Basım. (Çev. F. Akderin). İstanbul: Say Yayınları.

Aydınlı, S. (2004). *Epistemolojik Açıdan Mekân Yorumu*. Mimarlık ve Felsefe. (ed. A. Şentürer, Ş. Ural, A. Atasoy). ss. 40-51. İstanbul: Yapı Yayın.

Berger, J. (2019). *Görme Biçimleri.* 26. Basım. (Çev. Y. Salman). İstanbul: Metis Yayınları.

Dervişoğlu, E. (2008). *Mekân Beden İlişkisi: Mekânın Bedenle Kavrayış Üzerinden Değerlendirilmesi.* İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Erkenez, S. Ciravoğlu, A. (2020). Güncel Beden Kuramlarının Mekânı Dönüştürme Olasılıkları. *Megaron Dergisi.* 15 (3). ss. 399-411.

Eyce, N. (2011). *Çağdaş Mimarlıkta Mekân, Yer ve Mekânsallık Tartışmaları- Cermodern Örneği.* Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Heidegger, M. (2018). *Varlık ve Zaman.* (Çev. K. Ökten). İstanbul: Alfa Yayınları

Hisarlıgil, B. B. (2008). *Martin Heidegger'de "Mekan" Düşüncesi: Hermeneutik-Fenomenolojik Bir Yaklaşım.* Erciyes Üniv Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 25. ss. 23-34

Hünerfeld, P. (2006). *Heidegger Bir Filozof Bir Alman.* (Çev. D. Özlem). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

İşcen, İ. (2018). Mekân, İnsan, Edebiyat. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*. Sayı 1. ss. 71-83.

Landa, D. M. (2013). *Çizgisel Olmayan Tarih- Bin Yılın Öyküsü*. 2. Basım. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Metis Yayınları.

Landa, D. M. (2018). *Yeni Bir Toplum Felsefesi: Öbekleşme Kuramı ve Toplumsal Karmaşıklık.* (Çev. S. Çalcı). İstanbul: Kolektif Kitap.

Nalbantoğlu, H. Ü. (2008). *Nedir Mekân Dedikleri, Zaman Mekân.* İstanbul: YEM

Özbek, A. D. (2018). Beden Etkileşimli Mekân Tasarımı. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC.* Volume 8 Issue 1, ss.133-142

Pallasmaa, J. (2011). *Tenin Gözleri.* (Çev. A. U. Kılıç). İstanbul: YEM Yayın.

Ponty, M. M. (2016). *Göz ve Tin.* (Çev. A. Soysal). İstanbul: Metis Yayınları.

Sennett, R. (2008). *Ten ve Taş, Batı Uygarlığında Beden ve Şehir.* 3. Basım. (Çev. T. Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.

URL 1 https://boxofficeturkiye.com/film/mekanlar-ve-yuzler--2014056

URL 2. https://filmloverss.com/mekanlar-ve-yuzler-visages-villages/

URL 3 https://www.istanbul.net.tr/mekanlar-yuzler-faces-places-sinema-filmi-6003/

TARİHTE ALLAH'A OĞUL İSNADI BAĞLAMINDA Hz. ÜZEYİR ÖRNEĞİ

Osman KAYA[1]

Özet

Allah, hiçbir kavmi rehbersiz bırakmadığı gibi söz konusu rehberleri de kendi haline bırakmamıştır. Onlara "kitap" ve "sahifeler" adını verdiği vahiy manzumeleri ile aklen, ruhen ve fikren aydınlatmıştır. Buna rağmen genelde cemiyetler, muhatap oldukları mesajı bırakmış, kimi zaman rehberlerini kutsamış, hatta çeşitli şekillerde sapmışlardır. Bir kısmı, rehberlerine "Allah'ın oğlu" sıfatını yakıştırmıştır. Söz konusu sapmada Yahudiler de yer almıştır. Bu çalışmada, Kur'an-ı Kerim'de yalnızca bir kez adı geçen ve Yahudilerin "Allah'ın oğlu" diye nitelendirdikleri Hz. Üzeyir ile ilgili bazı yanlış algılar üzerinde durulmaktadır. Konu incelenirken ağırlıklı olarak İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an ve onun tefsiri ile diğer İslâm kaynaklarından istifade edilmiştir. Bunun yanında Ahd-i Atik'in, Ezra, Hezekiel, Nehamya, Mezmurlar, I. ve II. Tarihler ile diğer bazı bölümleri ve bazı tarih kitaplarının verilerine dayanılmıştır. Burada Babil Sürgünü ve İsrailoğulları'nın başına gelen felaketlerin hangileri olduğunun üzerinde durulmuştur. Ayrıca Üzeyir'in Allah'ın insanlara gönderdiği bir peygamber olup olmadığı ve ölümünden yüzyıl sonra diriltilen kişinin Üzeyir olup olmadığı irdelenmiştir. Ayrıca Allah'a oğul olarak isnat etme düşüncesinin bütün Yahudilere mi yoksa sadece belli bir dönemde Hz. Muhammed (sas) ile tartışmaya giren birkaç kişiye mi mahsus olduğu düşüncesi tahlil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Üzeyir, Yahudiler, Kur'an, Kitab-ı Mukaddes.

IN THE CONTEXT OF SON ATTRIBUTION TO ALLAH IN HISTORY, THE EXAMPLE OF HZ. UZEYİR

Abstract

Just as Allah did not leave any people without a guide, He did not leave the said guides to themselves. He enlightened them mentally, spiritually and intellectually with the revelation poems that he called "books" and "pages". Despite this, societies generally left the message they were dealing with, sometimes blessed their guides, and even deviated in various ways. Some ascribed the title of "son of God" to their guide. Jewry also took part in this deviation. In this study, The Prophet, who is mentioned only once in the Qur'an and whom the Jewry describe as the "son of God", some misconceptions about Saint Uzeyir will be discussed. While examining the subject, the Qur'an, which is the main source of Islam, and its interpretation and other Islamic sources will be used. In addition, the Ahd-i Atik, Ezra, Hezekiel, Nehamya, Mezmurlar, I. ve II. An examination will be made based on the dates and some other chapters and data from other history books. It will focus on the Babylonian exile and the disasters that happened to the Israelites. In addition, it has been examined whether Uzeyir is a prophet sent by Allah to people and whether the person who was resurrected a century after his death was Uzeyir. In addition, whether the thought of attributing God as a son to all Jewry or only in the process of descent will

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Arapça Eğitimi ABD.,
e-posta: okaya@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2695-4246

be analyzed whether it belongs to a few people who had an argument with the Hz. Prophet Muhammad.

Keywords: al-Tafseer, Ezra, Judaism, Qur'an, The Bible.

GİRİŞ

وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللهِ وَقَالَتْ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللهِ ذَلِكَ قَوْلُهُم بِأَفْوَاهِهِمْ يُضَاهِؤُونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُواْ مِن قَبْلُ قَاتَلَهُمُ اللهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ

"*Yahudiler, "Üzeyr Allah'ın oğludur" dediler; Hıristiyanlar, "Mesih Allah'ın oğludur" dediler. Bu, daha önce inkâr edenlerin sözlerine benzeterek ağızlarında geveledikleri sözdür. Allah onları kahretsin, nasıl da uyduruyorlar!*"[2]

Yahut altı üstüne gelmiş bir kasabaya uğrayan kimseyi görmedin mi? "Allah burayı ölümünden sonra acaba nasıl diriltecek?" dedi. Bunun üzerine Allah onu yüz yıl ölü bıraktı, sonra diriltti, "Ne kadar kaldın?" dedi, "Bir gün veya bir günden az kaldım" dedi, "Hayır yüz yıl kaldın, yiyeceğine içeceğine bak, bozulmamış; eşeğine bak ve hem seni insanlar için bir ibret kılacağız, kemiklere bak, onları nasıl birleştirip, sonra onlara et giydiriyoruz" dedi; bu ona apaçık belli olunca, "Artık Allah'ın her şeye Kadir olduğuna inanmış bulunuyorum" dedi. "[3]

Burada sözü edilen adamın kim olduğu ve beldenin hangi belde olduğu konusunda farklı birtakım görüşler ileri sürülmüş, tahminler yapılmıştır. Ancak bu konuda Kur'an'da ve sahih hadislerde bir bilgiye sahip değiliz. Bundan dolayı söz konusu kişi ve belde hakkında kesin karar vermek mümkün olmamaktadır. Aslında bu konuda bilgi vermek, belki de anlatılmak ve verilmek istenen mesaj için bir önemi haiz değildir. Eğer Allah dileseydi ve ayetin hikmetinin gerçekleşmesi bu soruların cevaplarına bağlı olsaydı, Kur'an bunlardan mutlaka söz eder, bu soruların cevaplarına yer verirdi[4] diye düşünüyoruz.

Bu kişi bir gün harap olmuş ve sakinleri de ölmüş bir beldeden geçerken *"Ya rabbi bu belde ve ehlini nasıl dirilteceksin?"* diye sormuştu. Bunu sorarken inanmadığından değil, sadece O'nun da Hz. İbrahim'in sorması gibi mutmain olmak için Yüce Allah'ın kendisine[5] hakikati göstermesini ve olayları gözleriyle görmek istemişti.[6] İnanan biri olmasına rağmen, gördüğü çürümüşlük, yıkıntı tablosu, bu tablonun zihninde bıraktığı iz, kendisini taaccübe sürüklemiştir.

Yüce Allah da söz konusu kişinin taaccübünü ve sorusunu sözlü olarak cevaplamak yerine, uygulamalı olarak ona gösteriyor. Çünkü insanın tatmin olması için mutlaka aracısız, kişisel tecrübeye ihtiyaç duyulmaktadır.[7] Bu olay da böyle olmuştur.

---

[2] Kur'ân: 9/30
[3] Kur'ân: 2/259.
[4] Kutub, Seyyid, *fî Zilâli'l-Kur'ân,* Hikmet Yayınları, İstanbul, trs., II, 64.
[5] *Bakara*, 2/260.
[6] Mevdudî, Ebu'l-Ala, *Tefhimu'l-Kur'ân,* Trc. Muhammed Han Kayanî ve diğerleri İnsan Yayınları, İstanbul, 1996, I, 206.
[7] Kutub, *fî Zilâli'l-Kur'ân,* II, 64-65.

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
KIŞ WINTER 2021-SAYI/ ISSUE 28-SAYFA PAGE 179-209

Kur'ân, bu olayın hakikatini özetleyerek bir peygamberin ilâhî mu'cize sınırları içinde yüz yıl bitkisel denilecek anlamda bir ölüm devresine sokulduğunu, bu süre içinde merkebinin ölüp geriye sadece kemiklerinin kaldığını, yiyecek ve içeceklerin bozulmadığını haber vermekte ve bununla, yıkılan, mahvolan yerlerin ayağa kalkması gibi adeta çökmüş bir milletin de Hakk'a dönüş yaptığı takdirde ilâhî yardım ve rahmetle yeniden yurtlarına dönebileceklerini, esaretten kurtulup dirilebileceğini müjdelemektedir.[8]

Kur'an'da açık bir bilgi verilmemesine rağmen İslâmî kaynaklarda bu konuda birçok yorum yapılmıştır. Söz konusu belde Beytülmakdis, buraya uğrayan kişi ise bir rivayette Eremya b. Hilıyâ, bir başka rivayete göre ise Üzeyir b. Şerhiyâ'dir. Kimisine göre de bu kişi, Eremya ve Dânyâl zamanında yaşamış İsrâiloğulları'na gönderilen peygamberlerden Hezekiel'dir. Milâttan önce 597'de Kudüs'ü işgal eden Buhtunnasr, Beytülmakdis'i tahrip edip, halkını esir ederek Bâbil'e götürürken, Hezekiel Hz. Musa'dan kalan kutsal emanetleri ve sandığı götürmesinler diye Kudüs'te bir kuyuya atıp üzerine de bir alâmet koymuştu.[9]

Katâde, İkrime, Rebî b. Enes, Dahhâk ve Süddî söz konusu kişinin Hz. Üzeyir (as) olduğu görüşünü savunurken, İbnül- Kelbî ve Vehb b. Münebbih'e isnad edilen bir görüşe göre bu kişinin Ermiya olduğu söylenmiştir. Buna göre Allah Tealâ, Ermiyâ'ya, Buhtunnasr tarafından tahrip edilmiş olan Kudüs şehrini imar edeceğini haber verir ve oraya gidip yerleşmesini emreder. Şehre gelen Ermiyâ, karşısında bir harabe görünce şaşırır ve kendi kendine şöyle der:

"Suphanallah! Allah bana bu şehre yerleşmemi emretti ve orayı imar edeceğini haber verdi. Şehrin ölümünden sonra Allah orayı ne zaman imar edecek ne zaman ihya edecek!"[10]

Hz. Ali ve diğer bazılarına isnat edilen görüşe göre bu kişi Üzeyir (as) idi. Mücahid'e isnat edilen bir rivayete göre söz konusu kişi, dirilişe inanmayan biri olarak kabul edilmektedir.[11] İbn Kesir (v. 774/1373) ilgili ayette söz konusu edilen kişinin Hz. Üzeyir olduğu konusunda önceki ve sonraki âlimlerin çoğunun tercih ettiği görüş olduğunu söylemiştir.[12]

Üzeyir: *"Allah burayı ölümünden sonra acaba nasıl diriltecek?"* diye sorunca, Allah (cc), ona ölüleri nasıl dirilttiğini göstermek istedi. Onu ve merkebini yüz yıl öldürdü. Yanındaki meyve, yiyecek ve içeceklerini ise taze bıraktı. Tadı ve renginde bir değişiklik olmadı. Sonra bir günün sonunda onu diriltti. Sonra gökten "Ya Üzeyir, kaç gün kaldın?" diye bir ses geldi. O da "bir gün veya günün bir kısmı kaldım" diye cevap verdi. Sonra ona denildi ki "yüz yıl kaldın". Sonra ibret alsın diye ona "Yiyeceklerine ve içeceklerine bak. " denildi. Yüz yıl geçmesine rağmen hiçbir değişikliğe uğramadığını gördü. Sonra merkebine baktığında kemiklerinin bembeyaz olup

[8] Yıldırım, Celal, *İlmin Işığında Kur'an Tefsiri,* Anadolu Yayınları, II, 232-233.
[9] Taberî, Muhammed İbn Cerir, *Cami'ul-Beyan fî Te'vîlil-Kur'ân,* thk. Ahmed Muhammed Şakir, Muessetu'r- Risale, 2000, V, 439-444; Şevkânî, Muhammed b. Ali, *Fethu'l-Kadir*, Dâru İbn Kesîr/Dâru Kelimi't-Tayyib, Beyrût/Dımaşk, 1414, I, 319-322.
[10] Sa'lebî, Ebu İshak Ahmed b. İbrahim, *el-Keşfu'l Beyan an Tefsiri'l-Kur'an,* thk. Komisyon, Dâru't-Tefsir, Cidde, 2015, VII, 150.
[11] İbnu'l-Cevzî, Cemaluddin Ebu'l-Ferec Abdurrahman, *Zadu'l-Mesîr fî İlmi't-Tefsîr,* thk. Abdurrezak el-Mehdî, Dâru'l- Kutubi'l-Arabiyye, Beyrut, 1422, I, 233.
[12] İbn Kesir, *el-Bidâye ve'n-Nihâye,* II, 43. Sa'lebî, Ebu İshak Ahmed b. Muhammed en-Nîsâbûrî, *Kasasu'l-Enbiyâ Arâisü'l-Mecâlis*, Beyrût, Dâru'l-Ma'rife, trs. 307-308; İbnu'l-Cevzî, Ebu'l-Ferec Abdurrahman, *Telbîsu İblîs,* thk. Eymen Salih, Kâhire, Dâru'l-Hadîs, 1995, s, 75.

dağıldığını gördü. Gökten bir sesle "ey kemikler toplanın Allah size bir ruh gönderecek" denildi. Kemiklerin hepsi toplandı. Bir araya geldi. Eklemler ve mafsalları birleşti, kemiklerine et giydirildi, damarlarına kan geldi. Sonra merkep canlandı ve anırmaya başladı. Böylece Allah (cc) Üzeyir'e ölüleri nasıl dirilttiğini ibretli bir şekilde gösterdi. Sonra Üzeyir memleketine döndü. Onlar Üzeyir'i, o da onları tanıdı.[13]

I. Hz. Üzeyir'in Kimliği

Üzeyir'in (as) gerek kimliği gerekse Yahudilerin ona "*Allah'ın oğlu*" deyip demedikleri, tartışılan konulardandır. Bu gibi tartışmalarda kesin sonuca ulaşılamamasının sebebi, olaylara bütüncül olarak bakılmamasıdır. Olaylara bütüncül olarak bakıldığında, önceki kitaplarda da Üzeyir'den (as) bahseden bilgiler olduğu için, o kitapların ifadelerinden de istifade ederek Kur'ân ayetleriyle birlikte okumak gerekir.

Bu konu; Beytu'l-Makdis'in yıkılışı, Babil Sürgünü, Kudüs'e dönüş ve Mescidin yeniden inşası ile de yakından ilgili olan bir konudur. Bundan dolayı bu konuda bilgi sahibi olmak için Kur'ân ayetleri ile Tevrat'ın içinde yer alan Ezra, Hezekiel ve Nehemya I. ve II. Tarihler kitaplarının ifadeleri birlikte değerlendirilerek bir sonuca ulaşmak mümkün olabilir. Üzeyir (as) Babil Sürgününden geri dönenler arasındadır. Sürgün sırasında kaybolan Tevrat'ı bulup İsrailoğullarına getirip öğretendir.

Üzeyir isminin kökeniyle ilgili birbirinden farklı görüşler ileri sürülmüştür. Üzeyir isminin Arapça olduğunu ileri sürenler bulunsa da onun İbranice asıllı olup sonradan Arapçalaştırıldığını ifade edenler çoğunluktadır. Arapçadaki Üzeyir, İbranicede Ezra'dır. Araplar yabancı bir kelimeyi dillerine aldıklarında bazı değişiklikler yaparlar. Yasu'u İsa, Yuhanna'yi Yahya yaptıkları gibi, Ezra'yi Üzeyir olarak değiştirmişlerdir.[14] Yabancı bir kelime olmasına rağmen ism-i tasğir yapılmış gayri munsarıf olmaktan çıkarılmıştır. Yani Üzeyir, Azra'dan ism-i tasğir yapılmıştır. Hud ve Lut kelimeleri de yabancı olmasına rağmen munsarif olup cer ve tenvin alırlar.[15] Üzeyir'in aslı, Îzîr-yah olup "yardım" anlamındadır. İbranice'deki aslı Ezrâ'dır.[16] Tevrat'ın Latince ve Grekçe/Yunanca tercümelerinde Üzeyir'in ismi Esdras olarak geçmektedir. Eski Ahit'in Ezrâ/Üzeyir bölümünde kendisinden "kâhin, yazıcı, Rabb'in buyruklarının, gökler ilahının şeriatının, İsrail'in Allah'ı Rabbin vermiş olduğu Musa'nın şeriatında bir yazıcı, İsrail'in Allah'ı Rabbin eli üzerinde olan, Allah'ın inayet eli üzerinde olan" olarak geçmektedir.[17]

İslâm tarihi kaynaklarına göre de Üzeyir, İsrailoğullarına gönderilen Hz. Musa'nın kardeşi Harun b. İmran'ın neslindendir.[18] Fars Kralının komutanlarından Buhtunnassar, Beytü'l-Makdis'i işgal

[13] Ebu'l-Hasan, Mukatil b. Süleyman, b. Beşir el-Ezdî el-Belhî, *Tefsiru'l-Mukatil b. Suleyman,* thk. Abdullah Mahmud Şahatah, Dâru'l-İhya-i Turas, Beyrût, I. Baskı, 1423, I, 216-218; İbn Kesir, *Tefsiru'l-Kur'ani'-l Azîm,* Dâru'l-Fikr, Beyrût, 1982, I, 314; İbnu'l-Cevzî, *Zadu'l-Mesîr*, I, 234.
[14] Reşid Rıza, Muhammed Reşid b. Ali Rıza b. Muhammed, *Tefsîru'l-Kur'ani'l-Hakîm (Tesîru'l-Menar,* Neşr eden Mısırlı Heyet, 1990, B y. y. X, 283.
eş-Şirazî, Şeyh Nasır Mukarim, *el-Emsal Fî Tefsiri Kitabillahi'l-Münezzel,* trs, b. y. y, VI, 1.
[15] el-Cevalikî Ebu Mansur, *el-Mu'reb Min Kelami'l-A'cemiyyi Ala Hurufi'l-Mu'cem, Min Lugati'l-Arabî,* Daru'l Kalem, Dimeşk, 1442/1990, s, 352-354;Resid Rıza, *Tefsiru'l Menar,* X, 283.
[16] İbn Şerif, *Meanî Esmai Enbiya, http://www. whyislamsa. com*, s, 18.
[17] *Ezrâ*, 7/1-12.
[18] Sa'lebî, Ebu İshak Ahmed b. Muhammed b. İbrahim en-Nîsâbûrî, *Kasasu'l-Enbiyâ Arâisü'l-Mecâlis,*

edip yıktığında, aralarında Üzeyir'in (as) babası ve dedesinin de bulunduğu İsrail oğullarından Tevrat okuyucu ve bilginlerinden yaklaşık kırk bin kişiyi öldürmüştü. O sırada küçük bir çocuk olan Üzeyir, öldürülmemiş, aralarında Danyal'ın (as) da bulunduğu Davud soyundan esir alınan yedi bin çocukla birlikte o da Babil'e götürülmüştü. Üzeyir, Buhtunnassar'ın ölümü ve Beytü'l-Makdis'in yeniden imarından sonra Babil'e dönmüştü.[19]

Üzeyir ile ilgili tarihsel bilgilerin en temel iki kaynağı, Eski Ahit'in Ezra[20] ve Nehemya[21] kitaplarıdır. Ezra ve Nehemya'nın başlangıçta tek kitap iken sonradan ayrıldığı kabul edilmektedir. Bu iki kitapta, özetle, Babil sürgünündeki İsrailoğullarının Kudüs'e geri dönüşü, Ezra'nın Tevrat'ı halka okuyuşu, Mabedin yeniden inşası ve Vali Nehemya'nın faaliyetlerinden bahsedilir. Genel olarak Ezra ve Nehemya ile I. ve II. Tarihler kitabında (Babil sürgününden sonra M. V. 350-300 yılları arasında yaşadığı sanılan ve 'Tarihçi' diye anılan tek bir yazar tarafından kaleme alınmış) olduğundan dil, üslup ve içerik bakımından birbirlerine çok benzerlikler bulunmaktadır.[22]

Üzeyir (as) Harun soyundandır.[23] Ezra kitabında Üzeyir'in şeceresi, "Başkahin Harun, Eleazar, Finehas, Abişua, Bukki, Uzzi, Zerahya, Merayot, Azarya, Amarya, Ahitub, Tsadok (Zadok), Şallum, Hilkiya, Azarya, Seraya, Ezra" şeklinde verilmiştir. [24] Bu şecerede Üzeyir'in babası olarak gösterilen Seraya, II. Krallar'da 'baş kâhin' diye zikredilir. Yine aynı kitapta yer alan kayıtlara göre Seraya bir grup Yahudi ile birlikte Babil ordusunun başkomutanı Nebuzara tarafından Babil kralına götürülmüş; kral onu ve beraberindeki Yahudileri Hamat'ta öldürmüştür.[25]

Nitekim Kur'an'ın verdiği bilgiler üzerinde düşününce Üzeyir'in (as) Harun soyundan, kendine kitap ve hikmet verilen nebilerin gelmiş olduğu anlaşılmaktadır.[26] Bundan dolayı Üzeyir de Harun'un soyundan gelen nebilerden denilebilir.

II. Üzeyir'in (Ezra'nın) Mucizevi Olması

Üzeyir (as) da İsa (as) gibi mucize bir kişiliğe sahiptir. İsa (as) babasız dünyaya gelmiş[27] Üzeyir (as) ise yüzyıl öldürülmüş sonra diriltilmiştir.[28] Ayrıca isnat edilen mucizeleri de birbirine

Beyrût, Dâru'l-Ma'rife, trs., 307-308; Köksal, *Peygamberler Tarihi,* 279, 280.
[19] Sa'lebî, *Kasasu'l-Enbiyâ Arâisü'l-Mecâlis*, 307-308; İbn Kesir, Ebu'l-Fidâ İsmail, *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, Dâru'l-Fikr, 1986, II, 46; Köksal, *Peygamberler Tarihi*, 279.
[20] *Ezra*, Bab, 7-10.
[21] *Nehemya*, Bab, 8-10.
[22] Bu konuda geniş bilgi için bkz. *Ezra, Bab, 7-10* pasajların tamamı ile *II. Tarihler* 36. Bab
[23] *Ezra*, 7/1-6.
[24] *Ezra*, 7/1-5.
[25] *II. Krallar*, 25/18-21.
[26] *En'am*, 6/83-87.
[27] Hz. İsa için bkz. Kur'ân: 19/16-21.
[28] Üzeyir bkz. Kur'ân: 2/259.

benzemektedir.[29] Bu yönüyle o, insanlar için bir ayet, bir mucizeydi.[30] Üzeyir (as)da 100 yıl ölü kaldıktan sonra dirilmiş ve insanlar için mucize kılınmıştı.[31]

Üzeyir 100 yıl uyutulduktan (öldükten) sonra Kudüs'e döndüğünde kendini tanıyanlar olmuştur. Bu konuda Üzeyir (as) ile ilgili olarak şöyle bir hikâye anlatılır:

"Üzeyir eşeğine bindi, mahallesine geldiğinde onu kimse tanıyamadığı gibi, o da insanları ve evlerini tanımadı. Tahminle gidip kendi evini buldu. Kapıda 120 yıl öncesinden onu tanıyan ve bilen çok yaşlı, a'ma, dizleri takatsiz kalmış bir kadın gördü. Kadına sordu:

–Hanımefendi, Üzeyir'in evi burası mı?

Kadın ağlayarak şöyle cevap verdi:

–Evet, onun evi burası. Suphanallah; şu kadar yıldan beridir Üzeyir'i kayıp ettik; onunla ilgili hiçbir şey işitmedik.

– "İşte Üzeyir benim." dedi. "Allah beni yüz yıl ölü halde bıraktı, sonra yeniden diriltti."

Kadın şaşkınlık içinde şöyle dedi:

– Üzeyir'in duası kabul olurdu. Hasta ve sıkıntı içinde olanların sağlık ve afiyete kavuşmaları için dua ederdi. Öyleyse Allah'a dua et; gözlerim açılsın da seni göreyim. Üzeyir isen seni tanırım.

Üzeyir dua etti; eliyle yaşlı kadının gözlerini mesh etti ve kadın görmeye başladı. Sonra elinden tutup "Allah'ın izniyle kalk" dedi. Allah kadının ayaklarını rahatlattı. Kadın Allah'ın izniyle bir bağdan çözülmüş gibi sağ salim ayağa kalktı. Sonra: "Senin Üzeyir olduğuna şahitlik ederim." dedi ve onu İsrail oğullarının toplantı alanlarına götürdü. Üzeyir'in 118 yaşındaki oğlu ile ihtiyarlamış torunları da oradaydı. Kadın onlara yüksek sesle bağırdı: "Bu Üzeyir'dir, size geldi." dedi. Herkes yalan söylediğini sanınca kadın sözlerini şöyle sürdürdü:

–Ben sizin hizmetçiniz olan kadınım. Benim için Rabbine dua etti, gözlerim açıldı ve ayaklarım rahatladı. Allah'ın kendisini 100 yıl süreyle öldürüp arkasından dirilttiğini söylüyor.

Herkes yerinden kalktı ve ona doğru geldi. Oğlu dedi ki: "Babamın iki omuzu arasında hilal gibi siyah bir ben vardı." Hemen omuzlarını açtı ve görülen işaret sonucu oğlu bu kişinin Üzeyir'in ta kendisi[32] olduğunu söyledi.

III. Nebukadnessar'ın Yahuda'yı İşgali ve Babil Sürgünü

Kudüs'ün işgali ve Yahudilerin Babil'e sürgüne gönderilmesi Yahuda Kralları Yehoyakim, Yehoyakin ve Sidkiya'nın dönemlerinde gerçekleşir. Yahuda Kralı Yehoyakim döneminde, Babil Kralı Nebukadnessar Yahuda'ya saldırır. Yehoyakim üç yıl ona boyun eğdiyse de sonradan

[29] İsa (as) mucizeleri için bkz. Kur'ân: 3/49; Kur'ân: 5/110; Üzeyir (as) mucizeleri için bkz. Kur'ân: 2/259. es-Sa'lebî en-Nîsâbûrî, *el-Keşfu'el-Beyân (Tefsîr'us-Sa'lebî),* thk. Muhammed b. Aşûr-Nazîr es-Sâidî, Lübnan, 2002, II, s. 250; Beğavî, Hüseyn b. Mes'ud, *Tefsîr'ul-Beğavî,* thk. Muhammed Abdullah en-Nemr, Osman Cum'a Damîriyye, Süleyman Müslim el-Harş, Medine, 1997, I, 321.
[29] Hz. İsa için bkz. Kur'ân: 3/, 46, 49; 5/46, 78, 110, 112-115; 19/16-33, 36.
[30] Kur'ân: 19/16-21.
[31] Kur'ân: 2/259.
[32] es-Sa'lebî, *el-Keşf ve'l-Beyân (Tefsîru's-Sa'lebî),* II, 250; el-Beğavî, *Tefsîru'l-Beğavî,* I, 321.

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
KIŞ WINTER 2021-SAYI/ ISSUE 28-SAYFA PAGE 179-209

Mısırlılara güvenerek fikrini değiştirir. Nebukadnessar'a başkaldırır.[33] Bunun üzerine Babil Kralı, M. V. 605'te Yeruşalim'e saldırarak kenti kuşatır. Babil'e götürmek için Yehoyakim'i tunç zincirlere bağlayarak İsraillilerden kral soyundan gelme ya da soylu, kusursuz, yakışıklı ve her konuda bilge, öğrenmeye yetenekli, sarayda görev almaya uygun nitelikte bazı gençlerle birlikte sarayda hizmet etmek üzere Babil'e götürür. Bu gençler arasında Daniel ve arkadaşları Hananya, Mişael ve Azarya/Azra'nın (Üzeyir) bulunduğu da kaynaklarda geçmektedir.[34]

Yehoyakim Babil'e sürgün edilince yerine oğlu Yehoyakin, Yahuda Kralı olur.[35] Yehoyakin'in kısa süren egemenliği sırasında Babil Kralı Nebukadnessar M.Ö. V. 597'de Adar (mart) ayının ikinci günü Yeruşalim üzerine yürüyüp kenti kuşatır. Bu kuşatmada Yahuda Kralı Yehoyakin, annesi,[36] görevlileri, yöneticileri ve hadımlarıyla birlikte Nebukadnessar'a teslim olurlar. Ülke, zamanında teslim olduğu için Nebukadnessar Kudüs'ü yakmaz. Fakat Yehoyakin'i, annesini, karılarını, hadımlarını ve ülkenin bütün ileri gelenlerini, tüm Yeruşalim halkını, komutanları, yedi bin deneyimli yiğit savaşçıyı, bin zanaatçıyla, demirciyi toplam on bin kişiyi esir olarak Babil'e sürgün eder.[37]

Rabb'in sözü uyarınca Nebukadnessar, Rabb'in Tapınağı'nın ve kral sarayının bütün hazinelerini, İsrail kralı Süleyman'ın Rabb'in Tapınağı için yaptırdığı altın eşyaların tümünü parçalar.[38] Nebukadnessar, Yehoyakin'i sürgüne gönderdikten sonra yerine amcası Mattanya'yı ismini Sidkiya olarak değiştirerek kral ilan eder.[39] Sidkiya, Nebukadnessar'a bağlı kalacağına dair Tanrı adıyla ant içer.[40] Ancak yukarıda da belirttiğimiz gibi, Mısır Kralı Hophra, Babil'e başkaldırma konusunda Kral Sidkiya'nın aklını çelmesi sonucu[41] Mısır Kralı'nın kendisine verdiği çok sayıda asker ve atlara güvenerek Babil Kralına karşı isyan eder. [42] Bunun üzerine Babil Kralı Nebukadnessar, bütün ordusuyla Yeruşalim önlerine gelip ordugâh kurar. Kentin çevresine rampa yapar. Sidkiya'nın krallığının on birinci yılına kadar kent kuşatma altında kalır.[43] Peygamber Yeremya, Rabb'in emriyle, Babil Kralının komutanlarına teslim olunması konusunda Yahuda Kralı Sidkiya'yı uyarır ve ancak teslim olması sonucu hayatta kalabileceğini söyler.[44]

Peygamber Yeremya'nın bildirisi gerçekleşerek memlekette bir kıtlık olur. Sonunda kentin surlarında bir gedik açılır. Babil Kral'ının bütün komutanları içeri girip orta kapıda otururlar. Yahuda Kralı Sidkiya ile askerler onları görünce geceleyin kral bahçesinin yolundan iki duvarın arasındaki kapıdan kaçarak Arava yoluna çıkarlar. Ama Kildani ordusu, Kral Sidkiya'nın ardına düşerek Eriha ovalarında yakalar. Kral Sidkiya yakalanıp Hama topraklarında, Rivla'da Babil

[33] *II. Krallar*, 24/1; Kurt, Ali Osman, *Babil Sürgünü Sonrası Ezra Önderliğinde Yahudiliğin Yeniden Yapılandırılması,* s. 38; Akbıyık, Serpil, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya-2010, s, 73.
[34] *II. Tarihler, 36/7 Akbıyık, Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri, s*, 73.
[35] *II. Krallar*, 24/8; II. Tarihler, 36/9; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri*, s, 74.
[36] *II. Krallar*, 24/8; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 74.
[37] Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* 74.
[38] *II. Krallar*, 24/10-16; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri*, s, 74
[39] *II. Krallar*, 24/17; II. *Tarihle*r, 36/10; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 74
[40] *II. Tarihler*, 36/13; Akbıyık *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 74.
[41] Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 74.
[42] *Hezekiel,* 17/15.
[43] *Yeremya*, 52/3-5; *II. Krallar*, 25/1-2; Akbıyık *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 75.
[44] *Yeremya*, 32/1-5; 38/14-28; 21/9; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri*, s, 75.

kralının huzuruna çıkarılır. Gözlerinin önünde oğulları, bütün Yahuda önderleri öldürülür. Kendisinin de gözleri oyularak, Babil'e götürülür, ölünceye kadar cezaevinde tutulur.[45] Ayrıca sarayın bütün kıymetli eşyalarını da alınarak Babil'e götürür. Sadece bağcılık, çiftçilik yapsınlar diye bazı yoksullar orada bırakılır.[46]

Kentte kalan askerlerin komutanını, kralın beş danışmanını,[47] ülke halkını askere yazan ordu komutanının yazmanını ve ülke halkından kentte bulunan altmış kişiyi esir alır. Hepsini Rivla'ya, Babil Kralının yanına götürür. Babil Kralı, Hama ülkesinde Rivla'da onları idam eder. Böylece Yahuda halkı ülkesinden sürülmüş olur.[48]

Nebukadnessar burada düzeni sağlamak üzere Ahikam'ın oğlu Gedelya'yı Benyamin şehri olan Mizpah'a vali olarak görevlendirse de Gedelya'nın valiliği kısa sürer. Gedelya Nebukadnessar ile iş birliği yaptığı suçlamasıyla öldürülür. Gedelya'nın öldürülmesi Babil'e yeni bir sürgünün (M. Ö. 582) başlangıcı ve bahanesi olur.[49]

III. Sürgün Edilenlerin Sayısı

Babil'e sürgün edilenlerin sayısı hakkında farklı görüşler ileri sürülmektedir. II. Krallar kitabında Nebukadnessar'ın krallığının sekizinci yılında (M. Ö. 597) toplam on bin kişinin sürgün edildiği bildirilirken,[50] aynı kitapta Nebukadnessar'ın krallığının sekizinci yılında sürgün edilenlerin sayısı konusunda farklı ifadeler yer almaktadır. II. Krallar kitabını 24/14. pasajında "Bütün Yeruşalim halkını, komutanları, yiğit savaşçıları, zanaatçıları, demircileri, toplam on bin kişiyi sürgün ettiği" ifade edilmektedir.

Ancak bu kitabın 24/15. ve 16. pasajlarında "Babil Kralı Nebukadnessar'ın Yehoyakin'i esir olarak Babil'e götürdüğü, onunla birlikte annesini, eşlerini, hadımlarını ve ülkenin ileri gelenlerini de Yeruşalim'den Babil'e sürdüğü ifadesi bulunmaktadır.

Bu iki pasaj arasındaki sorun şundan kaynaklanmaktadır: II. Krallar'ın 24/16. pasajında zikredilen 7000 yiğit savaşçı ve 1000 zanaatçı ifadesi, II. Krallar 24/14'de zikredilen 10, 000 kişinin içinde mi yoksa ayrı mı sayıldığı meselesidir. Eğer bu iki pasajı birbirinden bağımsız kabul edersek, Nebukadnessar'ın krallığının 8. yılında 18000 kişinin sürgün edildiği sonucuna ulaşırız. Fakat iki pasaj birbiriyle bağlantılı ele alındığında toplam 10, 000 kişinin sürgün edildiği sonucuna ulaşılır.

Yeremya kitabında ise sürgün, üç aşamalı olarak Nebukadnessar'ın krallık yıllarına göre anlatılmaktadır. Buna göre Nebukadnessar'ın toplam 4600 kişiyi sürgüne gönderdiği ifade edilmektedir. [51]Yeremya kitabındaki bu rakamlarla II. Krallar kitabında verilen rakamlar arasında büyük bir fark vardır. Dikkat çeken diğer bir nokta ise; II. Krallar kitabında, sadece bir işgal sırasında sürgün edilenlerin sayısının Yeremya kitabında üç işgalde de sürgün edilenlerin toplam sayısından daha fazla olmasıdır. II. Tarihler kitabında Yeruşalim'in düşüşü ve halkın Babil'e

[45] *Yeremya,* 52/4-11; II. *Krallar,* 25/1-7.
[46] *Yeremya,* 52/12-19; II. *Krallar*, 25/8-17.
[47] *II. Krallar*, 25/19; *Yeremya*, 52/25; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 76.
[48] *Yeremya*, 52/24-27; *II. Krallar*, 25/18-21; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri, s*, 76.
[49] Kurt*, Erken Dönem Yahudi Tarihi, s*. 40; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 76.
[50] *II. Krallar*, 24/14; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri, s,* 76.
[51] *Yeremya,* 52/28-30; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 77.

sürgün edilmesi bildirilmekle beraber[52] sürgüne gönderilenlerin sayısı hakkında bir bilgi verilmez. Bu konudaki rivayetler arasında farklılıklar olsa da Babil'e çok sayıda Yahudi'nin sürgün edildiği açıkça görülmektedir.

IV. Beyt-İ Makdis'in Yıkılışı

Mescit (Beytu'l-Makdis), M.Ö. 960 dolaylarında Süleyman (as) tarafından yaptırılmıştı. Buhtunnasr (Nabukadnessar) M.Ö.586'da orayı, Kudüs ile birlikte yıkmış ve Yahudileri Babil'e sürgün etmişti. İkinci yıkılışı ise M.S.70 yılında Titus komutasındaki Romalılar tarafından gerçekleştirilmişti.[53]

Kur'an-ı Kerim, Kudüs ve Beytü'l-Makdis'in iki kez yıkılmış olduğundan söz eder. Birinci yıkılışından sonra tekrar yapılmış ama ikinci yıkılışından sonra yeniden yapılmamıştır. Bu konu ile ilgili olarak Allah Teâlâ şöyle demiştir:

İsrailoğullarına "Doğrusu yeryüzünde iki defa bozgunculuk yapacak ve kibirlendikçe kibirleneceksiniz" diye bildirdik. "Bu ikiden birincisinin vakti gelince, üzerinize pek güçlü olan kullarımızı salacağız. Onlar memleketlerinizde her köşeyi kontrollerine alacaklar. Bu, yerine gelecek bir vaattir. " "Bunun ardından sizi onlara galip getireceğiz; mallar ve oğullarla size yardım edecek ve sizin sayınızı artıracağız. " İyilik ederseniz kendinize iyilik etmiş olursunuz. Kötülük ederseniz o da kendinizedir. İki vaatten ikincisinin vakti gelince, yüzünüzü üzüntüye sokmaları, kötülük yapmaları, önceden Mescide girdikleri gibi girmeleri, ele geçirdikleri yerleri harap etmeleri için onları tekrar göndereceğiz."[54]

Burada birinci yıkılışa sebep olarak peygamberlerinin bütün uyarılarına rağmen İsrailoğullarının onları dinlemeyip her türlü ahlâksızlığı benimsemeleri gösterilmektedir.

"*O, zorlu bir millet, eski bir millettir. Bir millet ki sen onun dilini bilmez ve ne dediklerini anlamazsın. Onların ok kılıfı açık bir kabirdir, hepsi yiğitlerdir. Güvenmekte olduğun duvarlı şehirlerini kılıçla vurup yakacaklar. Ve kavmin leşleri yerin canavarlarına ve göklerin kuşlarına yem olacak ve onları korkutan olmayacak. Ve Yahuda şehirlerinden ve Yeruşalim (Kudüs) sokaklarından, meserret sesini, sevinç sesini ve gelin ile güveyinin sesini sona erdireceğim, çünkü diyar harap olacak. Ve vaki olacak sana nereye çıkalım dedikleri zaman onlara diyeceksin: Rab şöyle diyor; ölüm için olan ölüme, kılıç için olan kılıca, kıtlık için olan kıtlığa ve sürgün için olan sürgüne… Ve onların üzerine dört çeşit dini koyacağım: Öldürmek için kılıcı, parçalamak için köpekleri, yiyip bitirmek ve helak etmek için göklerin kuşlarını ve yerin canavarlarını."*[55]

"*Sonra onlara karşı size tekrar 'güç ve kuvvet verdik', size mallar ve çocuklarla yardım ettik ve topluluk olarak da sizi sayıca çok kıldık. "* Burada Babillilere esaretten kurtulduktan sonra İsrailoğulları'na (yani Yuda halkına) verilen mühlet kastedilmektedir. İsrail ve Samaria halkı ahlâkî yönden bir kez çöktükten sonra tekrar düzelemediler. Fakat Yuda halkı arasında hâlâ hakka uyan ve diğer insanları da doğru yola çağıran insanlar vardı. Bunlar Yuda'da kalanları doğru yola

[52] *II. Tarihler* 36/7, 36/10, 36/17-20;
[53] Basalel, *Yahudilik Ansiklopedisi*, İstanbul 2001, I, s, 109.
[54] Kur'ân: 17/4-7.
[55] Geniş bilgi için bkz. Mevdudî, *Tefhimu'l-Kur'an*, III, 80-84; *Yeremya*: 2/ 5-7, 20, 26-28; 3/ 6-9; 5/1, 7-9, 15-17; 7/33, 34; 15/2, 3; *Hezekiel*: 22/3, 6-12, 14-16; *Matta*, 23: 37, 38; 24/2; *Matta*: 23/ 37, 38; 24/ 2.

çağırma görevlerine devam ettiler ve Babil'e ve diğer memleketlere sürülenleri de pişman olup tövbe etmeye davet ettiler. En sonunda Allah'ın rahmeti yardıma geldi. Babil'in çöküşü başladı. Pers Kralı Hüsrev M.Ö.529'da Babil'i aldı ve ertesi yıl İsrailoğulları'na anayurtlarına dönme izni veren bir kanun çıkarttı. İsrailoğulları kafileler halinde vatanlarına dönmeye başladılar ve bu manzara uzun bir süre devam etti. Hüsrev, İsrailoğullarına Süleyman'ın Mabedini tekrar yapma izni de verdi, fakat orada yerleşik bulunan komşu topluluklar buna karşı çıktı. En sonunda Dariusıson, Yuda Kralının torunlarından biri olan Zerubbabel'i M.Ö.522'de Yuda'nın yöneticisi olarak atadı. O da Yeşu ve Zekeriya ve Haggay peygamberlerin gözetiminde Mabedi tekrar inşa ettirdi. M.Ö. 458'de Ezra bir grup sürgün vatandaşıyla Yuda'ya vardı ve Pers Kralı Artahşaşta ona şöyle bir ferman yazdı:

"Ve sen Ezra, nezdindeki Allah'ın hikmetine göre amirler ve hâkimler koy; ta ki ırmağın öte tarafında olan bütün kavme, senin ilâhının şeriatını bilenlerin hepsine hükmetsinler ve bilmeyene öğretin. Ve her kim senin ilâhının şeriatını ve kralın emirlerini yapmazsa gerek ölüm, gerek sürgün, gerek mal müsaderesi, gerekse hapis için hemen hüküm icra olsun"[56]

"*Sonuncu vaat geldiği zaman, (yine öyle kullar göndeririz ki) yüzlerinizi 'kötü duruma soksunlar', birincisinde ona girdikleri gibi Mescide (Kudüs)e girsinler ve ele geçirdiklerini 'darmadağın edip mahvetsinler."*

Bundan maksat ise; Makkabilerin başlattığı ateşli dinî ve ahlâkî hava, yavaş yavaş etkisini kaybetti ve bunun yerine dünyevileşme artmaya başladı. Aralarında tefrika çıktı; kendileri Roma generali Pompey'i Filistin'e davet ettiler. Pompey M.Ö. 63'de dikkatini bu topraklara yöneltti ve Kudüs'ü alarak Yahudilerin siyasi özgürlüğüne bir son verdi. Fakat Romalılar kendileri yönetme yerine yerel yöneticiler vasıtasıyla yönetmeyi tercih ediyorlardı. Bu nedenle Filistin'de yerel bir yönetim kuruldu. Bu görev M.Ö. 40 yılında akıllı bir Yahudi olan Herod'un eline geçti. Bu yönetici büyük Herod olarak bilinir. Herod M.Ö. 40'tan, M.Ö. 4'e dek Filistin ve Ürdün'ün tümünü yönetti. Herod bir taraftan Yahudileri memnun etmek için dinî liderleri koruyor, bir taraftan da Roma imparatorluğuna bağlılığını göstererek Sezar'ı memnun ediyor ve Roma kültürünü yaymaya çalışıyordu. Onun yönetimi döneminde Yahudiler çok dejenere oldular ve ahlâksızlığın en kötü seviyelerine düştüler.

Herod'un ölümünden sonra krallığı üçe ayrıldı. Oğlu Archelaus, Samaria, Yuda ve kuzey Edom'un yöneticisi oldu. Fakat M. S. 6'da Sezar Agustus, onu yöneticilikten aldı ve yerine Romalı bir yönetici getirdi. Bu durum M. S. 41'e kadar devam etti. İsrailoğullarının ilk sapıklıkları sırasında onlara yapılan yukarıda değinilen uyarıların yanı sıra, ikinci sapıklıkları sırasında bunun sonuçları ve kötü akıbetine karşı Hz. İsa (as) tarafından çok sert bir şekilde şöyle uyarılmışlardı:

"Ey Kudüs, Peygamberleri öldüren ve kendisine gönderilenleri taşlayan Kudüs! Tavuk, yavrularını kanatları altına nasıl toplarsa, ben de senin çocuklarını kaç kere öyle toplamak istedim, fakat siz istemediniz. İşte eviniz size ıssız bırakılacak. Doğrusu size derim ki, burada taş

[56] Mevdudî, *Tefhimu'l-Kur'ân,* III, 87-90; *Ezra*, 8/25-26.

üstünde yıkılmadık taş bırakılmayacak"[57] fakat Yahudiler bütün bu uyarıları kulak ardı ederek Hz. İsa'nın Roma yöneticisi Pontus Pilate tarafından ölüm cezasına çarptırılmasını istemişlerdi.[58]

V. Ezra/Üzeyir Önderliğinde Dönüş, Üzeyir'in Nebîliği ve Gerçekleştirdiği Eylemler

Buhtunnasr'ın M.Ö.562'de ölmesinin ardından zayıflama dönemine giren Yeni Babil krallığı, M.Ö. 539'da Perslilerle yapılan savaştaki yenilgiyle birlikte ortadan kalkmıştır. Babil krallığını tarih sahnesinden silen Pers Kralı Cyrus, Yahudilerin tekrar Kudüs'e dönmelerine ve Süleyman Mabedini yeniden inşa etmelerine izin vermiştir.[59]

M.Ö. 539'da Bâbil'i fetheden Pers kralı Koreş,[60] Buhtunnasr'ın getirdiği Yahudileri ve hazineden aldığı ve kendi hazinesine kattığı altınları da krallığının ilk yılında yani M.Ö. 538'de Mescid'i yeniden inşa etmeleri için Kudüs'e gönderdi.[61] Babil'den dönenler arasında kâhinler (koenler) vardı.[62] Harun soyundan olanlara kâhin dendiği için o soydan olan Ezra/Üzeyir'in de bu sırada dönmüş olması anlaşılıyor olsa da[63] Ezra/Üzeyir, Babil'den dönen ilk kafilede yer almamış hocası Baruhben Neriah'la çalışmalarını tamamlamak için Babil'de kalmıştır.[64] Daha sonra Pers Kralı I. Artahşasta Yahuda'ya yerleşmek üzere göç eden ikinci kafileyi Ezra/Üzeyir liderliğinde gönderir.[65]

Ezra'/Üzeyir, Yahuda ve Yeruşalim'de Tanrı'nın yasasının uygulanıp uygulanmadığı konusunda araştırma yapmak,[66] Yahudilerin Persler ile Mısır arasında tampon olmalarını sağlamak,[67] Yahudi cemaatinin durumunu incelemek, onlara Allah'ın şeriatına riayet etmelerini tavsiye etmek ve Mabedin hizmeti için gerekli malzemeyi sağlamak üzere Pers Kralı tarafından Kudüs'e gönderilmiştir. Üzeyir (as), bu yolculuğa çıkarken, Bâbil'e getirilmiş olan Yahudi sürgünlerinden bir gurubu da beraberinde götürme izni alır. Dört ay sonra Kudüs'e ulaşır ve orada putperest kadınlarla evlenmiş olan Filistin Yahudilerinin pek çoğunu bu kadınları boşamaya ikna eder. On üç yıl sonra da Musa'nın (as) şeriat kitabını getirerek halka okur.[68]

Daha sonra Kral I. Artahşasta,[69] inşaatı engellemiş, mescit, ancak Darius'un krallığının ikinci yılında[70] M.Ö. 515'te inşa edilebilmiştir.[71]

---

[57] *Matta, Bab*:23/37-38*; Bab,* 24/2.
[58] Mevdudî, *Tefhimu'l-Kur'ân,* III, 91.
[59] *Ezra,* 1/1-11; 2/1-70
[60] Ahmet Güç, *Yahudilik, DİA*, XXXX, 207-212.
[61] *Ezra,* 1, /13.
[62] *Ezra,* 2/2, 36.
[63] *Ezra*, 7/1-6.
[64] Adam, Baki, *Yahudi Kaynaklarına Göre Tevrat*, s. 115; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri*, s, 127.
[65] 104 *Ezra*, 7/1-10; *Akbıyık, Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 127.
[66] 105 *Ezra*, 7/14.
[67] *Akbıyık, Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 128
[68] *Nehemya,* Bab, 8/1-18.
[69] *Ezra*, 4 /11-24; Salime Leyla Gürkan, *DİA,* XXXXIII, 226-232.
[70] Ezra, 4/11-24.
[71] Gürkan, Salime Leyla, *DİA*, XXXXIII, 226-232; Bu konuda geniş bilgi için bkz. Taberî, *Tefsîr*, XVII, 355-358. Taberî bu konuyu geniş bir şekilde ele alarak İsrailoğullarının Hz. Zekeriyya ve Hz. Yahya'yı öldürmelerinin ardından birinci ve ikinci mağlubiyetinin Pers ve Babil devletleri tarafından gerçekleştiğini izah eder.

Ezra, II. Artahşasta'nın krallığının yedinci yılının beşinci ayında yani M.Ö. 437'de Kudüs'e vardı.[72] Kral, ona gönderdiği mektupla Allah'ın emirlerini uygulamasını istedi.[73] Çünkü o, yıkım sırasında kaybolan ve unutulan Tevrat'ı getirmiş, onlara okuyup açıklamıştı.[74]

Pers Kralı Artahşasta, Yehuda'ya gönderdiği Ezra'ya geniş yetkiler içeren bir ferman verir. Bu ferman; isteyen herkesin Kudüs yolculuğuna eşlik etmesine izin verilmesi, Yehuda ve Kudüs'teki durumların araştırılması, dini bağışların Kudüs'e taşınması, beklenmedik harcamaların kraliyet hazinesinden karşılanması, Fırat'ın batı yakasındaki bölgenin hazine görevlileri için bildiriler, din adamlarına vergi muafiyeti, Tanrı'nın yasasını öğretmesi ve onunla hükmetmesi için Ezra'ya, yargıç atama yetkisinin verilmesi, Yahudi hukukuna ve kralın emirlerine itaat etmeyenlerin çeşitli şekillerde cezalandırılacağı konularını içerir.[75]

Babil Sürgünü sonrası Yahudi tarihinde ön plana çıkan Üzeyir'in bu dönemde yerine getirdiği en önemli faaliyet, Tevrat'ı yeniden yazmasıdır. Ezra ve Nehemya kitaplarında, Musa'nın şeriatı konusunda yazıcı', 'din bilgini' anlamına gelen kâhin olarak nitelendirilmiştir.[76] Yahudiler tarafından, peygamber olarak kabul edilmese de peygamber üstü bir konumda kabul edilmiş, hatta Rabbiler, Üzeyir'i Hz. Musa ile mukayese ederek "Eğer Musa dünyaya daha önce gelmemiş olsaydı Tevrat Üzeyir'e vahiy edilirdi"[77] demişlerdir.

Ezra, Kudüs'e geldikten sonra toplum arasında yeniden birliği tesis etmek için bazı dinî faaliyetler gerçekleştirmiştir. Bunlardan biri; Tevrat'a dayalı bir toplum inşa etmek, diğeri de yukarıda belirtildiği gibi, yabancılarla evliliği yasaklayarak Yahudi kimliğini yeniden oluşturmaya çalışmaktır.[78]

Bu düzenlemelerin hangi sıraya göre yapıldığı tam olarak bilinmese de ona izafe edilen en önemli dinî faaliyet, hiç şüphesiz, Tevrat'ı yeniden tespit etmesi ve halkın önüne getirip okumasıdır. Nehemya'da bu durum şöyle anlatılır: "Ve bütün kavim, bir adanmış gibi, su kapısının karşısındaki meydanda toplandı, Rabbin İsrail'e emretmiş olduğu Musa'nın şeriat kitabını getirsin diye yazıcı Ezra'ya söylediler. Ve yedinci ayın birinci gününde, kâhin Ezra, cemaatin, erkek ve kadın ve anlayışla dinleyebilenlerin hepsinin önüne şeriatı getirdi. Ve su kapısının karşısındaki meydanın önünde, erkeklerin ve kadınların ve anlayabilenlerin önünde, sabah ışığından öğleye kadar ondan okudu ve bütün kavim şeriat kitabına kulak verdi."[79]

Öte yandan Üzeyir; Tevrat'ın bütün hükümlerini Yahudilere tek tek açıklamış ve onlardan kendilerine açıklanan bu hükümlerin gereklerini hayat tarzı olarak benimsemelerini isteyerek teoride bırakmamıştır. Tevrat için haftalık okuma günleri belirlemiştir. Senenin başlangıç ayını da değiştiren Üzeyir, Mısır'dan çıkışı hatırlatan Nisan yerine Babil'den çıkışın anısını hatırlatan Tişri ayını benimsemiştir.[80]

---

[72] *Ezra*, 7/8.
[73] *Ezra*, 7/14.
[74] Gürkan, *DİA*, XXXXIII, 226-232.
[75] 108 *Ezra*, 7/11-26; *Akbıyık, Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 128.
[76] *Ezra*, 7/6; 10/10; *Nehemya*, 8/9; 12/36.
[77] Baki Adam, *Yahudi Kaynaklarına Göre Tevrat, İstanbul* 2001, s. 114-115.
[78] *Ezra*, 8/21-23; *Akbıyık, Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri*, s, 129.
[79] *Nehemya*, 8/1-3.
[80] Baki Adam, *Tevrat,* s. 116.

Üzeyir'in gerçekleştirdiği dinî düzenlemelerinden birisi de sürgün döneminde Kudüs'te kalan bir grup Yahudi'nin Kenanlılar, Hittiler, Mısırlılar ve Moablılar gibi yabancı toplumlara mensup kadınlarla yapmış oldukları evlilikleri fesh etmiş olmasıdır.[81] Üzeyir bu yeni Ahd-i Misak çerçevesinde kavminden Tevrat'ın hükümlerine itaat, Cumartesi ve bayramlar ile sosyal ve tanrısal hükümlerin gereklerine uymalarını istemiştir.[82] Ayin ve sinagogla ilgili kuralların tespitinin yanı sıra, görevleri Eski Ahit'in tam metninin tespit edilmesi olan yüz yirmi üyeden oluşan bir meclis oluşturmuştur.[83]

Tüm bunlardan sonra önderler Ezra'nın yanına gelerek; Levililer ve kâhinler de dahil İsrail halkının çevredeki halkların iğrenç alışkanlıklarını uyguladığını, bu halkların kızlarıyla evlendiklerini böylece kutsal soyu karıştırdıklarını söyleterek şikâyet ederler.[84] Ezra, bu evlilikleri haber alınca çok şaşırır. Çünkü bu evlilikler İsrail'in geçmiş günlerde cezalandırılmasına sebep olan günahlardan bir tanesidir.[85] Ezra, geçmişten bu yana sağ kalanları koruyan Rabb'in lütfuna böylesine kötü bir karşılık verdikleri için halk adına tövbe eder.[86]

Ezra Tevrat'ı sadece yeniden oluşturan kişi olarak değil, aynı zamanda yorum ve sözlü geleneğin de başlatıcısı uygulayıcısı olarak bilinir. Sürgün sonrasında geleneğin sözlü naklinin yerini yazılı metinlerin incelenmesi ve açıklaması alır. Bu açıdan Ezra, Yahudilikte 'ilk vaiz' veya 'din adamı' kabul edilir.[87] İşte bütün bu eylemleri gerçekleştiren Üzeyir'in nebi olup olmadığı konusu tartışmalara neden olmuştur.

Kur'an-ı Kerim'de adı geçen bütün peygamberlerden övgü ve saygı ile söz edilmekte, kimlik ve kişiliklerini lekeleyecek, ilahî ve aynı zamanda kutsal olan görevlerine halel getirecek herhangi bir noksanlık onlara nispet edilmemektedir.[88] Sonra Allah Teâlâ şöyle buyurmaktadır: "*Onlar, kendilerine kitap, hüküm (hikmet) ve nebilik verdiğimiz kimselerdir."*[89]

Kur'an-ı Kerim'de isimleri geçen, hayatları ve Allah'ın emirlerini insanlara tebliğ etmede verdikleri mücadeleden söz edilen sadece yirmi beş peygamber vardır: Âdem, İdris, Nuh, Hûd, Salih, İbrahim, Lût, İsmâil, İshak, Ya'kub, Yusuf, Eyyub, Zülkifl, Şu'ayb, Musa, Harun, Davûd, Süleymân, İlyas, Elyas'a, Yûnus, Zekeriyyâ, Yahyâ, İsâ ve Muhammed (sas). Bunların on sekiz tanesi En'âm Sûresi 83-87 ayetlerde geçmektedir. Diğerleri ise farklı sûrelerde geçmektedir.[90] *"Bunların babalarından, soylarından, kardeşlerinden de seçtik ve doğru yolu*

[81] *Ezra*, 9/ 1-15; 10/1-11.
[82] *Nehemya*, 10/28-31.
[83] Adam, *Tevrat*, s. ı 14-16.
[84] *Ezra*, 9/1-2; *Akbıyık, Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri*, s, 129.
[85] 117 *Çıkış*, 34/16; *Tesniye*, 7/3.
[86] *Ezra*, 9/3-15*; Akbıyık, Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 129.
[87] Geniş bilgi için bkz. Kurt, *Erken Dönem Yahudi Tarihi*, s. 203; Adam, Baki, *a. g. e.*, s. 115; *Akbıyık, Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 133-134.
[88] Özarslan, Selim, "*Kur'an'da Hz. Peygamber'e Yönelik Saygı İfadeleri",* Diyanet İlmi Dergi, Ankara, 2007, 43/3, s, 129.
[89] Kur'ân: 6/89.
[90] Kur'ân: 3/33; 7/65, 11/61, 84, 21/85, 33/40.

gösterdik"[91] derken de sayılarının 124 bin kadar olduğu rivayet edilen[92] nebilerden her birinin, bu on sekiz nebinin ya babaları ya kardeşleri ya da soylarından gelenler olduğu vurgulanmaktadır.

Sonuncusu İslâm peygamberi Hz. Muhammed'dir.[93] O'nun ismi Kur'an'da bir defa "Ahmed",[94] dört defa da "Muhammed"[95] olarak geçmektedir.

Üzeyir gibi Kur'an-ı Kerim'de isimleri geçmekle birlikte peygamber olup olmadıkları hususunda kesin hüküm verilemeyen, Hz. Davud ile Hz. Süleyman devirlerinde yaşamış iki kişi daha vardır ki bunlar da Lokman[96] ve Zü'l-Karneyn'dir.[97] Üzeyir'in adı Kur'an'da geçmekte fakat hakkında nebi ya da resul olduğuna dair özel bir açıklama bulunmadığından Peygamber olup olmadığı tartışmalı olsa da peygamber olma ihtimali oldukça yüksektir.

Kur'an'ın ifadesiyle Yahudilerin *"Üzeyir Allah'ın oğludur*" diyerek tanrı tasavvurlarını ve dolayısıyla Allah'ın kendilerine gönderdiği dini tahrif ettikleri Üzeyir'in kim olduğu üzerinde durduğumuzda, Hıristiyanların, Kur'an'da peygamber olduğu ifade edilen Hz. İsa'yı "*Allah'ın oğlu"* olarak nitelendirdiklerini ve dinlerini bozdukları gibi Yahudiler de "*Üzeyir Allah'ın oğludur*" diyerek dinlerini aynı tahrife uğratmışlardır.

Yahudilerin Üzeyir'i Allah'ın oğlu olarak nitelendirdiklerini bildiren ayetin peşinden Hıristiyanların da peygamberleri Hz. İsa'yı Allah'ın oğlu olarak niteledikleri belirtilmektedir. Hıristiyanlar, peygamberleri Hz. İsa'yı Allah'ın oğlu olarak nitelendirdiklerinden Yahudilerin de kendilerine gönderilen bir elçiyi (Üzeyir) Allah'ın oğlu olarak nitelendirmeleri muhtemeldir. Ayrıca Allah, "*And olsun ki senden önce de biz peygamberler gönderdik. Onlardan bir kısmının hikâyesini sana anlattık bir kısmınınkini ise anlatmadık"*[98] mealindeki ayetle bütün peygamberlerin bize bildirilmediği ifade edilmektedir.

Konu ile ilgili olarak şu ayetler üzerinde düşündüğümüzde de Üzeyir'in (as) nebi olma ihtimali daha güçlenmiş olmaktadır.[99]

"Ey Ehl–i Kitap, Kitap'tan gizlediğiniz birçok şeyi size açıklayan birçoğunu da affeden Elçimiz geldi. Size Allah'tan bir nur ve açık bir kitap geldi."[100]

Şu ayete göre, Ehl-i Kitabın gizlediği bilgileri, Kur'ân'ın yardımıyla ortaya çıkarabiliyoruz:

[91] Kur'ân: 6/87.
[92] İbn Hanbel, *Müsned*. İstanbul, 1992, V, 266.
[93] *Ahzab* 33/40; el-Bağdadî, Ebu Mansur Abdulkâhir b. Tahir b. Muhammed, *Usulu'd-Din,* Beyrût, 1981, 157;
Taftazânî, Sa'duddin Mes'ud b. Ömer, *Şerhu'l-Akaid*, çev. S. Uludağ; Kelâm İlmi ve İslâm Akaidi içinde Orijinal Metin), İstanbul, 1991, s, 62.
[94] Kur'ân: 61/6.
[95] Kur'ân: 3/144; 33/40; 47/7; 48/29.
[96] Kur'ân: 31/13.
[97] Kur'ân: 18/83, 86, 94.
[98]Kur'ân: 4/164; 40/78.
[99] Geniş bilgi için bkz. Kur'ân: 4/163-164; 16/43-44; 42/13.
[100] Kur'ân: 5/15.

"Bu Kur'an, başkası tarafından uydurulup Allah'a mal edilmiş değildir. Aksine kendinden öncekileri tasdik eden, o Kitapları açıklayan, içinde şüpheye düşürecek bir şey olmayan ve varlıkların Rabbi (Sahibi) tarafından indirilmiş olan kitaptır. "[101]

Onların birçok şeyi gizledikleri dikkate alınınca bundan hareketle, Üzeyir'in nebî olduğunu ve kendisine Tevrat'ın yeniden indirildiğini söylemek mümkündür.

Kur'an ayetlerini incelediğimizde Üzeyir adının sadece Tevbe Suresi 30. ayette geçtiğini, kendisi hakkında başka bir bilgi verilmediğini görürüz. Dolayısıyla Üzeyir'in peygamberliği Kur'an'dan anlaşılamamaktadır. Bundan dolayı İslam âlimleri arasında Üzeyir'in İsrail oğullarına gönderilmiş bir peygamber olup olmadığı konusu ihtilaflıdır. Nitekim ilk müfessirlerden olan İbn Abbas da bu duruma işaret ederek Üzeyir'in peygamber olup olmadığını bilmediğini ifade etmektedir.[102]

İbn Abbas, Ata b. Ebî Rebah ve Hasan-ı Basrî gibi bazı âlimler ise peygamber olmadığını veli bir kul olduğu kanaatindedirler.[103] Suyûtî (v. 9111/1505) ve Hâkim en-Neysaburî (v. 405/1014) gibi bazı İslâm âlimleri Üzeyir'in peygamber değil, hikmet sahibi salih bir kul olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca Suyutî, el-İtkan'da Üzeyir ismini, "Kur'an'da nebîler ve rasuller dışındaki özel isimler" alt başlığı altında zikrederek onun bir peygamber olmadığını ifade etmiştir.[104]. Buna karşılık içinde Kirmanî (v. 500/1106) ve İbn Kesir'in de (v. 774/1372), bulunduğu bir gurup âlim, Üzeyir'in peygamber olduğu yönündeki görüşünün İslâm âlimleri arasındaki meşhur görüş olduğunu ifade etmişlerdir.[105]

Diğer taraftan zayıf, munkatı' ve münker olarak değerlendirilen bir rivayette Üzeyir'e kırk yaşında hikmet verildiği, başlangıçta adının peygamberler arasında anıldığı, ancak Allah'a kader hakkında soru sorduğu için isminin peygamberler arasından silindiği ifade edilmiştir.[106] İbn Abbas'a isnat edilen ve İbn Kuteybe (v. 276/889) tarafından da benimsenen[107] bu son görüşün mevsukiyeti tartışılır. Kabul görmesi mümkün olmayan bir görüştür.

VI. Tarihte Allah'a Oğul/Evlad İsnadı

Kur'ân, Yahudilerin ilahi kitapları dâhil olmak üzere bütün geçmiş kitap ve sahifeleri içine alan[108] ve tasdik edendir.[109] Bundan dolayı Yahudilerin "*Allah'ın oğlu"* iddiasının vahyi mahsulü olması imkânsızdır. Ama Yahudiler sadece Üzeyir (as) gibi birini değil, kendilerini dahi "*Allah'a oğul*" olarak isnat ederler. İlgili ayette:

"Yahudiler ve Hıristiyanlar: 'Biz Allah'ın oğulları ve sevdiği kimseleriz', derler."[110]

---

[101] Kur'ân: 10/37.
[102] İbn Kesîr, *el-Bidâye ve'n-Nihâye,* II, 46.
[103] İbn Kesir, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azîm*, I, 314; *Kısasu'l-Enbiya*, II, 622-625.
[104] es-Suyutî, *el-ltkân fî Ulumi'l-Kur'an*, Beyrût, 1987, II, 306.
[105] İbn Kesir, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azîm, I, 314 Kısasu'l-Enbiya, II, 622-625 el-Bidaye ve'n-Nihaye*, Beyrût, 1977, II, 46.
[106] İbn Kesir, *Tefsir*, I, 314; *el-Bidaye*, II, 43-44.
[107] İbn Kuteybe, Ebu Muhammed Abdullah İbn Muslim, *el-Maârîf,* thk. Servet Ukaşe, Kâhire, 1992 s, 50.
[108] Kur'ân: 5/48.
[109] Kur'ân: 3/200.
[110] Kur'ân: 5/18.

Yahudiler "Allah'ın oğlu" sözünü öylesine içselleştirmişler ki onu kutsal kitaplarının tercümelerinde bile birçok pasaj bulunmaktadır. Kitaplarında sadece kendilerini ve Üzeyir (as) Allah'a oğul olarak isnad etmemektedir. "Siz ilahlarsınız' diyorum, 'Yüceler Yücesinin oğullarısınız dediklerini"[111] İsrail (Yakub)[112] ve Hz. Süleyman'ı Allah'ın oğlu olarak kabul ettiklerini ve ona Allah tarafından egemenlik verileceğini söylediklerini görmekteyiz.[113]

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi tahrif edilmiş Kutsal kitaplarında buna benzer ifadeler kullanan Yahudilerin, "*Üzeyir Allah'ın oğludur"* demeleri kadar normal bir şey olamaz. Artık bu konunun tartışılacak bir tarafı yoktur.

"Önceki kâfirlerle aynı ağzı kullanıyorlar. Allah kahretsin onları! Bu iftiraya nereden sürükleniyorlar?"[114] ayetinden kastedilen mana üzerine müfessirler farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Bundan maksat onların herhangi bir kimsenin Allah'ın oğlu olduğu şeklindeki iddiaları, Arap müşriklerinin meleklerin Allah'ın kızları, cinlerin ise Allah'ın oğulları olarak kabul ettiklerine[115] dair benzer sözler sarf etmeleri doğrudur. Ancak Kur'an bundan daha geniş bir anlamı ifade ediyor. Bu geniş çerçevede ancak eski Mısır ve Grek putperest inançları araştırıldığı zaman görülecektir ki, bazı Kitap Ehlinin özellikle Hıristiyanların tahrif edilmiş akidelerinin aslına, bu putperest inanışlardan önce resul Pavlus öğretilerine, ondan sonra da kutsal tefsirlerin öğretilerine bu inançların sızdığı açıkça ortaya çıkmıştır.[116]

Eski Mısır inançlarında Oziris, İzis ve Horis adlı üçlü teslis, Fir'avnî putperestliğin temelini teşkil eder. Bu tesliste Oziris babayı, Horis ise evladı temsil eder. Mesih'den birçok sene önce öğretilmekte bulunan İskenderiye teolojisinde "kelime ikinci ilahtır" denilirken ve aynı şekilde ona "*Allah'ın oğlu"* denilmekte idi.[117]

Zurkanî bu ilişkinin tarihi geçmişini şöyle açıklamıştır: "İsrailoğulları Mısır'a gidip Eski Mısırlılarla dinî ve kültürel alanlarda karışıp kaynaşıncaya değin Üzeyir isminden haberdar değillerdi. Aslında bu isim Batılılar'ın Oziris ya da eski Mısırlıların Üzer şeklinde telaffuz ettikleri isim ile aynıdır. Eski Mısırlılar tevhit inancını terk edip güneşe tapmaya başladıkları dönemden itibaren Uzer veya Oziris'in Allah'ın oğlu olduğuna inanıyorlardı. İsrailoğulları da Mısır'da bulundukları zaman zarfında bu inancı benimsediler. Böylece Oziris-Uzer-Üzeyir ismi, onların dinî geleneklerinde de kutsal bir isim haline geldi ve çocuklarına bu ismi verdiler."[118]

Hintliler de üç uknumu kabul ediyorlardı. Bunlar yaratma ve tekvin halinde "*Brahma*" korumak; gözetmek durumunda *"Vişnu";* yok edip helak etmek durumunda ise, *"Siva"*dır. Bu akidede *"Vişnu"* Brahma'daki lahûtilikten çıkan ve başka şeye dönüşen *"oğul"*dur. Asurlular da "kelime"ye inanmış ve ona "*Merduh"* adını vermişlerdi. Onlar bu Merduh'un Allah'ın büyük

[111] *Mezmurlar*, 82/6-7; *Çıkış*, 4/22-23.
[112] *Çıkış*, 4/22-23.
[113] *I. Tarihler, 28*/6-7; *Mezmurlar*, 2/7; *İşaya,* 43/6.
[114] Kur'ân: 9-30.
[115] Abira binti Abdullah en-Naîm, *Kavaidu't Tercihi'l Mutallakatu bin'Nas İnde İbn Aşur fi Tefsîrihi't-Tahriri ve't Tenvir,* Daru Tedmir, Riyad, 1436/2015, s, 723-724.
[116] Havva, Said, *el-Esasa fi't-Tefsir*, çev. M. Beşir Eryarsoy, Şamil Yayınları, İstanbul, 1990, VI, 143.
[117] Havva, *el-Esas fi't-Tefsir,* VI, 143.
[118] ez-Zurkanî, Muhammed Abdulazîm, *Menahilu'l-İrfan fi Ulumi'l-Kur'ân,* Matbaatu İsa el-Bâbî el-Halebî, Trs. II, 383.

oğlu olduğuna inanırlardı. Grekler de aynı şekilde üç uknumlu ilahın varlığına inanırlardı. O bakımdan onların din adamları kurban yerine, mukaddes sudan üç defa serper ve buhurdanlıktan üç parmakla alır, kurban kesme yerinde toplanmış olanlara kutsal sudan üç defa serperdi ve bütün bunları da teslise işaret olmak üzere yapmakta idiler.[119]

Muhammed Ebu Zehra *"Dinler Arası Karşılaştırma"* adlı kitabında Hint inancının dinî kaynaklarının zaman bakımından daha eski olduğunu belirterek, Hıristiyanlığın Hint inancından etkilendiğini söylemektedir. Dolayısıyla Hıristiyanların Hz. Mesih'in mesajını tahrif ederek Hint inançlarına benzettiklerini söyler.[120]

Muhammed Ebu Zehra, Hıristiyanlık ve Brahmanizm metinleri arasındaki karşılaştırma yaparken özetle şöyle demektedir. "Hintliler *Krişna* hakkındaki sözleri ile Hıristiyanların Mesih hakkındaki görüşleri aynıdır. "Hıristiyanlıktaki Putperest İnanışlar" kitabının sahibi de Hıristiyanlık inanışları ile Hintlilerin inanışları arasında bir benzerlik olduğunu belirtmektedir." Hint inanışları, Hıristiyanlık inanışlarından önce olduğuna göre Hıristiyanlığın Hint inançlarından etkilendiği açıkça anlaşılmaktadır.[121]

Brahmanistlerin Krişna'yi kurtarıcı olarak gördükleri ve üç ukunumdan biri saydıkları gibi Hıristiyanların teslis inancıyla aynı olduğu Hz. Meryem'e melekler geldiği gibi Brahmanistler ise, Krişna'nın annesine meleklerin geldiğini kabul etmişlerdir. Aynı zamanda Brahmanistler Krişna doğduğu zaman gökten bir yıldızın doğduğunu söylerken, Hıristiyanlar da İsa (as) doğduğunda doğuda bir yıldızın doğduğunu söylemişlerdir.[122] Bu söylemlere baktığımızda Hıristiyanların söylemlerinin Brahmanistlerin söylemleriyle aynı olduğunu görmekteyiz.

Muhammed Ebu Zehra: "***Dinler Arası Karşılaştırma: Eski Dinler"*** adlı eserinde Hıristiyanlık metinleri ile Brahmanizm metinlerini karşılaştırdıktan sonra Yüce Allah'ın: "*Daha önce küfr etmiş olanların sözlerine benzetiyorlar"* buyruğunun sırlarının ortaya çıkmış olduğunu beyan ediyor.[123]

Said Havva daha sonra Muhammed Ebu Zehra'nın "***el-Akaidu'l Veseniyye ve Diyanetu'nNasraniyye"*** (Putperest İnanışlar ve Hıristiyanlık Dini) adlı eserinden Budizm ile Hıristiyanlık inanışlarının karşılaştırmasını yaparak bu benzerliğe yer verir.

Budistler; Krişna kurtarıcı ve kendisini feda eden Allaah'ın oğlu olduğunu, Kutsal üçlünün ikinci uknum olduğunu. O üç uknum ise baba, oğul ve Ruhu'l- Kudüs'ten oluştuğunu."[124]"Buda'nın, kutsal Ruhun bâkire Maya'ya hululü vasıtasıyla meydana geldiğini,"[125] Kurtarıcı Buda suda vaftiz edilirken Allah'ın ruhunun hazır olduğunu, Aynı şekilde bâkire Maya'ya hulûl ettiğinde

[119] Havva Said, *el-Esas fi'tTefsir*, VI, 143.
[120] Havva Said, *el-Esas fi'tTefsir*, VI, 144.
[121] Havva Said, *el-Esas fi'tTefsir,* VI, 144.
[122] *Tarihu'l-Hind*, II, s, 359'dan naklen Havva Said, *el-Esas fi't- Tefsir*, VI, 144. *Luka İncili, 3. Ishah*, 28-29*; Matta*, 7. Ishah; *Tarihu'l-Hind,* II, 329'dan naklen *Havva Said, el-Esas fi't -Tefsir*, VI, 145. *Matta,* 3 Ishah sayı 3 ten naklen *Havva Said, el-Esas fi'tTefsir*, VI, 145 *Matta İncili,* 2 Ishah, sayı 3'ten naklen Havva Said, *el-Esas fi't Tefsir,* VI, 145. Muhammed Ebu Zehra'nın bu karşılaştırması için bkz. *Havva Said, el-Esas fi't Tefsir*, VI, s, 143-156.
[123] Havva Said, *el-Esas fi't-Tefsir*, VI, 156.
[124] *Tarihu'l-Hind*, II, s, 359'dan naklen Havva Said, *el-Esas fi't- Tefsir*, VI, 144.
[125] Divan, 290'dan naklen Havva Said, *el-Esas fi'tTefsir,* VI, 157.

Kûmata'nın cesedine giren Ruhu'l Kudüs olduğunu söylerler."[126] Bu durum Hıristiyanların İsa Mesih kutsal ruhun Bâkire Meryem'e hululü vasıtasıyla cesedlendiğini söylemleri,"[127] Yuhanna İsa'yi Ürdün nehrinde vaftiz ettiğinde. Allah'ın Ruhunun da hazır olduğunu, aynı şekilde Bâkire Meryem'e hulûl ettiğinde cesede bürünen Ruhû'l-Kudüs olduğunu söylemlerine uygun düşmektedir"[128]

Muhammed Ebu Zehra: bu karşılaştırmaları yaparak, Yüce Allah'ın: "*Daha önce küfr etmiş olanların sözlerine benzetiyorlar"* ayetinin işaret ettiği gibi Hıristiyanlık örneği üzerinden Ehli kitabın nasıl kendi kitaplarını tahrif ettiklerini ortaya koyar.[129]

VII. Yahudilerin Üzeyir'i Allah'a Oğul İsnat Etmeleri ve Tevrat'ın Yeniden Yazılması

"*Yahudiler, Üzeyir Allah'ın oğludur, dediler. Hıristiyanlar da Mesîh (İsa) Allah'ın oğludur dediler. Bu onların ağızlarıyla geveledikleri sözlerdir. (Sözlerini) daha önce kâfir olmuş kimselerin sözlerine benzetiyorlar. Allah onları kahretsin! Nasıl da (haktan bâtıla) döndürülüyorlar!*"[130]

İsrailoğulları'nın Üzeyir'e (as) bu kadar büyük kutsiyet atfetmelerinin sebebi, Babil Sürgünü sırasında tamamen kaybolan Tevrat'ı, esaretten kurtulmalarından sonra, yeniden toparlayıp bugünkü şekline yakın bir halde tedvin etmesi ve şeriatlarını ihya etmesindendir. Bu aşırı saygı yüzünden onlar, ayette geçtiği gibi, onun için "*Allah'ın oğlu*" ifadesini kullanmışlardır.[131]

Yahudilerin Üzeyir'i (as) Allah'ın oğlu olarak kabul etmeleri ile ilgili birçok rivayet bulunmaktadır. Bunlardan birisi şöyledir: Yahudiler kendilerine gönderilmiş olan birçok peygamberi öldürerek Ahlâken de tamamen bozulup tefessüh edince, Allah (cc) ceza olarak Tevrat'ı ortadan kaldırmış ve tamamen onların kalplerinden sildirmişti. Bunun üzerine Üzeyir, yeryüzünü dolaşmak için dışarı çıktı. Cebrail geldi nereye gitmek istediğini sorduğunda O da ilim öğrenmek için dışarı çıktığını söyledi. Cebrail ona Tevrat'ın tamamını öğretti. O da Tevrat'ın tamamı ile İsrailoğullarına geldi onlara öğretti. Bunun üzerine "Üzeyir bunu kendi başına bilmez ve yapamaz ancak, Allah'ın oğlu olduğu için bunu bilir" dediler.[132]

Ezra ve Nehemya kitaplarında, Ezra yazdığı Tevrat'ı halkın huzurunda okuduğunda, bir gün sonra kendisine verilecek şeyi içmesi için ağzını açmasını isteyen bir ses duyar. Bu sesin ardından ona, içinde su gibi akıcı bir sıvının bulunduğu bir kap sunulur. Ezra ağzını açar ve sıvıyı içer bir daha da kırk gün boyunca ağzını kapayamaz. Ezra yorulmaksızın kırk gün müddetince beş yazıcıya yeni harf karakterli Tevrat'ı yazdırır. Yazıcılar bu yeni harfleri anlamadan, Ezra'nın sözlerini yazarlar.[133]

---

[126] Benson el-Melâk, *el-Mesih,* 45, den naklen Havva Said, *el-Esas fi't-Tefsir, VI,* 160.
[127] *Matta* İncili'nden naklen, Havva Said, *el-Esas fi't Tefsir*, VI, 157.
[128] *Matta* İncili Ishah, 2 sayı1-2, den naklen Havva Said, *el-Esas fi't-Tefsir*, VI, 161.
[129] Budizm-Hıristiyanlık inançlarının geniş karşılaştırması için bkz. Havva Said, *el-Esas fi't Tefsir,* VI, s, 156-168.
[130] Kur'ân: 9/30.
[131] İbn Kesir, *Kısasu'l Enbiya*, II, 625.
[132] Mukatil b. Süleyman *Tefsir*, II, 167, IV, 926.
[133] Geniş bilgi için, bkz. Kurt, Ali Osman, *Erken Dönem Yahudi Tarihi,* s, 192-193; II. *Krallar,* 22/8-11; *II. Tarihler,* 34/14-19; Adam, Baki, *Yahudi Kaynaklarına Göre Tevrat*, s, 113-115; *Nehemya*, bab 8; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri,* s, 129-132; *II. Esdras*, 14/37-48.

Üzeyir'in kendisi hayatta iken Yahudiler tarafından Allah'ın oğlu olarak nitelendirilmesi konusu üzerinde açıklamalarda bulunan müfessirler, tefsirlerinde iki rivayet üzerinde durmaktadırlar. İbn Abbas'tan yapılan ilk rivayete göre önceden Tevrat'a bağlı olan Yahudiler başka bir deyişle İsrailoğulları, zaman içerisinde peygamberlerini öldürüp[134] Tevrat'ın buyruklarına uygun olarak yaşamayı terk ettiklerinden ilâhî bir ceza olarak Tevrat hâfızalarından silinmiş, onun korunduğu Tabut (Ahit sandığı) da ellerinden alınmıştı. Bu duruma çok üzülen Üzeyir, Tevrat'ı yeniden kendisine öğretmesi için Allah'a yakarışta bulunuyordu. Bu yalvarışlarından birisinde Allah onun zihnine Tevrat'ı tekrar yerleştirdi ve ezberlemesini sağladı. Çevresinde ve kavmi içerisinde çok bilgili biri olarak tanınan Üzeyir, Tevrat'ı onlara ezberden yazdırıp öğretince kavmi nezdindeki itibarı daha da arttı. İşte o zaman içlerinden bazıları "bu başka türlü olmaz, kesinlikle Üzeyir Allah'ın oğludur" diyerek sınırı aştılar.[135]

İkinci rivayete göre ise Yahudileri ağır bir hezimete uğratan Amâlika kavmi, Tevrat'ı da onların elinden almıştır. Akın sonrası geride kalan Yahudiler ve bazı bilginleri, Tevrat nüshalarını dağda bir yere gömüp oradan ayrılmışlardı. İnsanlardan uzakta, dağların tepelerinde ibadetle vakit geçiren, yalnızca bayramlarda halkın arasına katılan ve oldukça genç biri olan Üzeyir Tevrat'ı bütün incelikleriyle öğrendi. Yazılı bir nüshası bulunmayan Tevrat'ı yazdı. Bölgeden ayrılıp yurtlarını terk eden Yahudi bilginler geri dönüp gömdükleri Tevrat nüshasını buldular. Bu Tevrat nüshasını Üzeyir'in yazdığı Tevrat'la karşılaştırıp aralarında hiçbir fark olmadığını görünce, "Allah bunu sana ancak O'nun oğlu olduğun için verdi" dediler.[136] Bunun başka bir varyantına göre bu karşılaştırma Üzeyir'in vefatının ardından yapılmıştır. Onlar Üzeyir'in öğrettiği Tevrat ile Tabut'un içinde bulunan Tevrat nüshasını karşılaştırdılar ve her ikisinin tıpatıp aynı olduğunu gördüler. Bu durum karşısında hayrete düşen İsrailoğulları, "Üzeyir'e bu bilgi ancak Allah'ın oğlu olduğu için verildi" dediler.[137]

İbn Abbas, es-Süddî (v. 1281/745) ve Muhammed b. Saib el-Kelbi'den (v. 1461/763) yapılan rivayete göre Babil Kralı Buhtunnasr, İsrailoğullarını yenip Mabed'i yerle bir etti. Tevrat bilginlerini kılıçtan geçirdi. Üzeyir bu olayların yaşandığı sırada küçük bir çocuk olduğundan öldürülmemişti. İsrailoğulları Kudüs'e geri döndüklerinde aralarında Tevrat'ı bilen hiç kimse yoktu. Üzeyir Babil'de vefat edip yüz yıl boyunca ölü olarak kaldı. Üzeyir dirilip Kudüs'e İsrailoğulları'na geldikten sonra melek geldi. Üzeyir'e su içirdi. Suyu içer içmez Tevrat onun hafızasına yerleşti. Üzeyir, kavmine 'Ben Üzeyir'im' dedi. Bunun üzerine kavmi ona, "Atalarımız bize Üzeyir'in Babil'de öldüğünü söylediler. Eğer sen Üzeyir isen bize Tevrat'ı yazdır" diye

[134] Hz. Zekeriyya ve Hz. Yahya din inkârcısı bir kısım Yahudi tarafından katledilmişlerdir. (Kur'ân: 2/60-61) Bkz. İbnu'l-Esîr, *el-Kâmil fi't-Tarih,* Beyrût, 1979, I, 303-304.

[135] Sa'lebî, *Kasasu'l-Enbiyâ Arâisü'l-Mecâlis*, 309; et-Taberî, *Camiu'l-Beyân*, Mısır, 1951, X, 111; Muhammed Ali Sabûnî, *Safvetü't-Tefâsîr*, Mekke, Dâru's-Sâbûnî, trs., I, 396; Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili,* IV, 213; Komisyon, *Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir* II, Ankara, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları,
2006, s. 757-8.

[136] İbn Kesir, *Tefsîru'l - Kur'ani'l-Azim,* II, 336; Bu rivayetler için bkz. Es-Salebî, Ebu İshak, Ahmed b. İbrahim, el-*Keşf ve'l Beyan An Tefsri'l-Kur'an*, thk. Komisyon, Dâru't-Tefsir, Cidde, 2015, XIII, 292-296; İbnu'l-Cevzî, *Zadu'l-Mesîr*, II, 251-252; Beğavî, *Tefsir*, II, 338.

[137] Taberi, *Camiu'l-Beyân*, X, 111; İbn Ebi Hatim, Ebu Muhammed Abdurrahman b. Muhammed b. İdris, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azîm li İbn Ebi Hatim,* thk. Esed Muhammed Tayyib, Mektebetu'n-Nizar Mustafa el-Baz, Suudi Arabistan, 1419, VI, 1781-1782

karşılık verdi. Üzeyir onlara Tevrat'ı yazdırdı. Sonra bir adam ortaya çıkıp eski Tevrat'ın gömülü olduğu yeri tarif etti. Tevrat'ı bulup çıkardılar ve iki Tevrat'ı karşılaştırdılar. Sonuçta birbirinin aynı olduğunu görünce, "Üzeyir Allah'ın oğlu olsa gerektir" dediler.[138]

Süddî'ye isnat edilen rivayete göre ise, Amâlekiler İsrailoğulları'nı yendi. Bu arada Tevrat'ı bilen âlimler öldürüldü. Hayatta kalan âlimler Tevrat'ı dağlara gömdüler. Üzeyir o dönemde dağlarda ibadetle meşgul bir zahit olarak yaşıyor ve şehre sadece bayram günlerinde iniyordu. Üzeyir bir gün ağlamaya başladı ve Allah'a, "İsrailoğulları'nı âlimsiz bıraktın" diye yakarışta bulundu. Ağlamaktan bitkin düşen Üzeyir bir gün, kocasının mezarı başında ağıt yakan bir kadınla karşılaştı. Aralarında konuşma geçti. Üzeyir oradan ayrılıp yoluna devam etmeye karar verdiğinde kadın onun arkasından, "Ey Üzeyir! Yarın sabah vaktinde filan nehre git ve orada yıkan. Ardından iki rekât namaz kıl. Orada karşına yaşlı bir adam çıkacak. O adamın sana verdiği şeyi al" diye seslendi. Üzeyir ertesi sabah kadının tarif ettiği nehre gitti ve onun söylediklerini yaptı. Derken karşısına yaşlı" bir adam çıktı. Adam ona "Ağzını aç" dedi. Üzeyir ağzını açınca yaşlı adam onun ağzına üç kez kor parçasına benzer bir madde koydu. Böylece Üzeyir bir anda Tevrat konusunda en bilgili âlim oldu. Daha sonra kavminin yanına gitti ve "Ey Kavmim! Ben size Tevrat'ı getirdim" dedi. Ancak kavmi onu yalanladı. Üzeyir bunun üzerine kalktı ve her parmağına bir kalem bağladı ve ardından irticalen yazmaya başladı. Tevrat'ın tümünü bu şekilde yazdı. Dönemin âlimleri Tevrat'ı gömülü olan yerden çıkarıp getirdiler ve Üzeyir'in yazdığı Tevrat'la karşılaştırdılar. İkisinin tıpa tıp aynı olduğunu görünce, "Allah ona bu bilgiyi ancak kendi oğlu olduğu için verdi" dediler.[139]

Bütün bu rivayetlerin hepsinde Yahudilerin Üzeyir'i Allah'ın oğlu olarak nitelemelerinin sebebi onlara kayıp olmuş Tevrat'ı yeniden ortaya çıkarması olarak ifade edilmektedir. Bu rivayetlerin bir kısmında mübalağa ve israiliyyât olsa da ortak noktanın aynı olması dikkat çekicidir.

VIII. Allah'a Oğul İsnat Eden Yahudilerin Kimlikleri

Tartışılan meselelerden birisi de bu ayette Üzeyir'in Allah'ın oğlu olduğunu iddia eden Yahudilerin kimlikleri ve kim oldukları meselesidir. Kimisi bu görüşü savunan ve bu inançta olan bütün Yahudiler olduğunu savunurken, kimisi de bir takım farklı yorumlar yaparak bunun mecaz ifade ettiğini ve gerek Kur'an'ın gerekse Arapçanın genelleme üslubundan kaynaklanan kaidelere göre bütün Yahudilere teşmil edilmeyeceğini söylemektedir. Şimdi önce bu görüşün bütün Yahudilere teşmil edilemeyeceğini savunanların delillerini ve savunmalarını aktaralım daha sonra da diğerlerinin delil ve savunmalarını aktarmaya çalışalım.

Kur'ân-ı Kerim, ayette görüldüğü gibi, İslâm'ın zuhuru sırasındaki Yahudilerin Hz. Üzeyir'in (as) Allah'ın oğlu olduğuna inandıklarını kesin bir ifade ile haber vermektedir. İbn İshak (v. 1511768) ve İbn Hişam'ın (v. 218/833) yanı sıra ilk dönem müfessirlerinden, Taberi (v. 310/922), İbn Ebi Hatim (v. 327/938) 'in Said b. Cübeyr ve İkrime kanalıyla İbn Abbas'tan yaptıkları bir rivayete göre bu iddiayı savunanlar arasında Medine'de yaşayan ve sadece isimleri zikredilen bir grup

[138] Beğavî, *Meâlimu't-Tenzîl,* II, 284; Hazin*, Lübabu't-Te'vîl,* II, 218-219.
[139] Taberî, *Camiu'l-Beyân,* X, 111-112; İbn Ebi Hatim, *Tefsîr,* VI, 1781-1782; Rivayetin benzer başka bir versiyonu için ayrıca bk. İbnu'l-Esir, *el-Kâmil fi't-Tarih*, Beyrût, 1965, I; 270-271; Kurtubî, *el-Camî',* VIII, 117; Ebu Hayyan, Muhammed b. Yusuf el-Endelüsî, *el-Bahru'l-Muhît, fi'tTefsîr,* thk. Sıdkî Muhammed Cemil, Dâru'l-Fikr, Beyrût, 1420, V, 402.

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
KIŞ WINTER 2021-SAYI/ ISSUE 28-SAYFA PAGE 179-209

Yahudi'dir. Bunlar Sellam b. Mişkem; Ebu Enes Nu'man b. Evta, Mahmud (Muhammed) b. Dihye, Şas (Şa's) b. Kays ve Malik b. es-Sayf 'tan oluşan bir heyet olarak Hz. Peygamber'e gelir ve "Sen hem bizim kıblemizi terk ediyor hem de Üzeyir'in de Allah'ın oğlu olduğunu kabul etmiyorsun biz sana nasıl tabi olalım" dediler. Bunun Üzerine Tevbe Sûresi 9/30. âyet nazil oldu.[140]Abdullah b. Ubeyd'e isnat edilen bir başka bilgiye göre, Üzeyir'in Allah'ın oğlu olduğunu söyleyen kişi, "*Allah fakir, biz zenginiz*" iddiasında bulunan Yahudi asıllı Finhas b. Azura adlı kişidir.[141]

Reşid Rıza, bu konuda ileri sürülen rivayetler arasında Said b. Cübeyr ve İkrime yoluyla İbn Abbas'a isnad edilen ilk görüşü tercih eder.[142] İbn Hişam'ın İbn İshak'tan naklettiği bir rivayete göre bu ifadeler, Mekke döneminde müşrikler tarafından da açıkça dile getirilmiştir. Klasik tefsirlerde Enbiya 101. ayetin nüzul sebebi olarak gösterilen bu rivayete göre Hz. Peygamber, Velid b. Muğire ve Nadr b. el-Haris'in de aralarında bulunduğu Mekkeli müşriklerle Kâbe'nin avlusunda tartışır ve bu tartışmada müşriklere *"Siz ve Allah'ın dışında taptığınız mabutlar, cehennemin yakıtıdır. Sizin varacağınız yer cehennemdir*"[143] mealindeki ayeti okuyunca, meşhur şair Abdullah b. Ziba'ra es-Sehmî bu tartışmadan haberdar olur ve: "*Allah'tan başka tapınılan tüm mabutlar cehenneme girecekse eğer, biz meleklere, Yahudiler Üzeyir'e, Hıristiyanlar da İsa b. Meryem'e tapınıyor. Diyelim ki biz cehennemliğiz; peki melekler, Üzeyir ve İsa da mı cehenneme girecekler"* . . . Hz. Peygamber bu söze "*Bilakis, siz sadece şeytanlara tapınıyorsunuz*" diye karşılık verince bunun üzerin Enbiya Suresi 101. ayet nazil olur.[144]

Bilindiği gibi Kur'an'ın geçmiş İsrail peygamberleri zamanında yaşayan Yahudilerden söz eden ayetleri olduğu gibi Hz. Peygamber zamanında Hicaz bölgesinde yaşayan Yahudilerden söz eden ve onları muhatap alan ayetleri de vardır. İşte Tevbe Suresi 30. ayetteki, "*Yahudiler, Üzeyir Allah'ın oğludur, dediler…"* şeklindeki Yahudilerin Allah'a oğul isnat etmeleri yönündeki bu suçlamanın Hicaz bölgesinde yaşayan bir gurup Yahudi'ye yönelik olduğu kabul edilmektedir. Bazı Yahudi bilginleri, genel anlamda Yahudilerin Allah'a oğul isnadı gibi bir inançlarının olmadığını Kur'an'ın Yahudilere yönelik bu eleştirisinin iftira olduğunu söyleyecek kadar ileri gitmişlerdir.[145]

Tefsirlerde Üzeyir ve dönemiyle ilgili olarak yer alan bilgilerin temel kaynağının Medine Yahudileri olduğu kabul edilmektedir.[146]Dolayısıyla Kur'an'ın Yahudiler'e atfettiği "*Üzeyir Allah'ın oğludur"* sözü Hz. Peygamber zamanında yaşamış ve onunla yaptıkları bir görüşme

[140] İbn Hişam, *es-Siretu 'n-Nebeviyye*, nşr. Mustafa es-Sekka ve diğerleri, Beyrût, trs., II, 570; Taberî, *Camiu'l-Beyân*, X, 110-111; İbn Ebi Hatim, *Tefsiru'l-Kur'ani'l -Azîm*, nşr. Es'ad M. et-Tayyib, Mekke, 1997, VI, 1781

[141] Taberî, *Câmiu'1-Beyân,* X, 110. Kur'ân: *3*/181. ayette Yahudilere isnat edilen "*Allah fakir biz zenginiz*" iddiası, Kur'ân: *2/245* ayetteki "*Allah'a güzel bir borç verecek yok mu*?" ifadesiyle alay etmek maksadıyla Huyey b. Ahtab veya Medine Yahudilerinin Beytul-Midras'taki büyük âlimlerinden biri olarak kabul edilen Finhas b. Azure tarafından dile getirilmiştir. Bkz. Beğavî, *Meâlimu't-Tenzîl,* Beyrût, 1995, I, 379; Kurtubî, *el-Câmi',* IV, 187-188; Reşid Rıza, *Tefsîru'l Menar,* X, 287.

[142] Reşid Rıza, *Tefsîru'l-Menar,* X, 287.

[143] *Enbiya*, 21/98.

[144] İbn Hişam, *es-Sire*, I, 358-359; Beğavî, *Meâlimu't-Tenzîl*, III, 270.

[145] Baki Adam, *Yahudilik ve Hıristiyanlık Açısından Kur'ân'ın Tartışmalı Konuları*, 46, 53.

[146] Komisyon, *Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir,* II, 758.

sırasında bazı Yahudilerin söylemiş olduğu bir söz olarak kabul edilir. Çünkü Kur'an-ı Kerim, indiği zaman ve mekânda yaşayan dinî grupların inanç ve davranışlarından bahseder ve onları muhatap alarak eleştiriye tabi tutar. Özellikle Yahudi ve Hıristiyanların o zamanki inançlarına değinir ve onları eleştirir. Bunlar aynı zamanda Yahudi ve Hıristiyanlar arasındaki tartışma konularıdır. Bunlardan bazıları şunlardır: "Bir de; *"Yahudi ve Hıristiyanlardan başkası Cennet'e girmeyecek"* dediler. *Bu, onların kuruntuları! De ki: "Eğer doğru söyleyenler iseniz (iddianızı ispat edecek) delilinizi getirin."*[147]

"(Bir de) Yahudiler ve Hıristiyanlar, "Biz Allah'ın oğulları ve sevgili kullarıyız"[148]*dediler*. Müsteşriklerden M. Watt ise, Kur'an'ın Yahudilikle ilgili temel yanlışları olduğunu belirterek, bunlardan birisi de Yahudilerin Üzeyir'i Allah'ın oğlu olarak kabul ettikleri iddiasıdır. Zira Eski Ahit'te *'Allah'ın oğlu'* tabirinin muntazar mesih için kullanıldığı doğrudur. Ancak bu tabirin Üzeyir'e yönelik olarak kullanıldığını gösteren hiçbir delilin mevcut olmadığını ileri sürmektedir."[149] Yine Watt, Üzeyir'in Allah'ın oğlu olduğuna ilişkin inancın, Mekke'de yaşayan bazı insanların Yahudiler hakkındaki yanlış telakkilerinden kaynaklandığını, bu yanlış telakki, Allah'ın amaçları açısından tashih edilecek kadar bir önemi haiz olmadığı için, mevcut şekliyle Kur'an'a olduğu gibi girdiğini ileri sürmüştür.[150]

J. Van Seters ise Kur'an'ın Yahudilere izafe ettiği iddianın tarihsel menşeinin açık olmadığını; ayrıca günümüze kadar ulaşan Yahudi kaynaklarında bu tür bir iddiaya rastlanmadığını iddia etmektedir.[151]

Bu konunun incelenmesi gereken bir diğer yönü ise, ilgili ayetteki genelleme üslubudur. Klasik tefsirlerde nakledilen sebeb-i nüzûller arasında tercihe şayan bulunan rivayetten de anlaşılacağı üzere Üzeyir'in Allah'ın oğlu olduğu iddiası, sadece bir veya birkaç Yahudi tarafından seslendirilmiştir. Bunun birkaç Yahudi tarafından seslendirilmiş olması diğer Yahudilerin bu konuda böyle düşünmedikleri anlamına gelmez. Kur'an'daki ifadede açıkça bir genelleme yapılmıştır. Bunun için bu iddia o dönemde yaşayan Yahudilerin tümüne veya en azından Medine'de ikamet eden tüm Yahudilere izafe edilmiştir.[152]

Kur'an'da, Yahudilere isnat edilen daha başka iddialar vesilesiyle de buna benzer genellemeler yapılmıştır. Örneğin Maide 18. ayette, *Yahudi ve Hıristiyanların, "Biz Allah'ın oğulları ve sevgilileriyiz"* dedikleri; yine aynı surenin 64. ayetinde ise Yahudilerin, *"Allah'ın eli sıkıdır (cimridir)"* iddiasında bulundukları bildirilmiştir. Müfessirler, son ayette tüm Yahudilere isnat edilen bu iddianın Bettü'l-Midras'taki Yahudi bilginlerinin önemli simalarından biri olan Finhas b. Azura veya ona eşlik eden İbn Salîbâ (Sûriya) ve Azur b. Ebi Azur gibi birkaç Yahudi

[147] Kur'ân: 2/ 111.
[148] Kur'ân: 5/18.
[149] W. Montgomery Watt, *Muhammad's Mecca: History in the Qur 'lin,* Edinburgh University Press, Edinburgh I988, s. 45, den naklen Mustafa Öztürk, *Akademik Araştırmalar Dergisi* 2003, Sayı 16, Sayfalar 157.
[150] Watt, *Muhammad's Mecca*, s, 2'den Naklen Mustafa Öztürk, *Akademik Araştırmalar Dergisi,* 2003, Sayı 16, Sayfalar 157.
[151] Öztürk, *a. g. mk. s,*157.
[152] Buharî, es-Sahih, "Tefsir" 4/8; "Tevhid" 24. Ayrıca bk. Müslim, *es-Sahih*, "İman" 203; İbn Hanbel, el-*Müsned,* V, 72.

DİYALEKTOLOG
ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
KIŞ WINTER 2021-SAYI/ ISSUE 28-SAYFA PAGE 179-209

tarafından dile getirildiğini belirtmişlerdir.[153] Müfessirlerin bir kısmı, "ayetteki ifadenin zahiri formu umum ifade etse de kastedilen anlam hususidir" görüşünü benimsemişlerdir. Kurtubî bu görüşü temellendirmek için, Uhud savaşı öncesinde gelişen olaylardan bir kesit sunan Al-i İmran Suresi 173. ayetteki, "insanlar onlara (müminlere) dedi ki" (ellezine kâle lehümunnas) ifadesine atıfta bulunarak, bu ifadede zikredilen 'nas' kelimesinin bütün insanlara değil, sadece belli bir insan topluluğuna delalet ettiğini belirtmiştir.[154]

Fahreddin er-Razi (v. 606/1209) ve Hazin gibi bazı müfessirler ise ayetteki genellemeyi, Arap dilinde cari olan bir üslup özelliğiyle izah etmeye çalışmışlardır. Bu izah tarzına göre Allah bu ayette Arap dilindeki 'tek kişi yerine grubun ismini zikretme' üslubunu kullanmıştır. Nitekim Araplar da kimi zaman özel olanı genele teşmil ederlerdi. Örneğin onlar, sadece tek bir ata binen bir kişi için, fûlanun yerkebü'l-huyul (filan kişi atlara biner) derler; yine hayatında tek bir hükümdarla bir arada bulunmuş olan biri için de fûlanün yücalisü 's selatin (filan kişi krallarla oturup kalkıyor) şeklinde bir ifade kullanırlardı. [155] Konuyla ilgili bir diğer izah tarzı da şudur: Dönemin Medine Yahudileri, içlerinden bir veya birkaç kişinin dile getirdiği bu iddiayı yalanlamak yerine sessiz kalmayı yeğlemişlerdir. Genellikle sükût ikrardan kabul edildiği için, diğer bütün Yahudiler de bu iddiayı savunanlar arasında gösterilmiştir.[156]

Reşid Rıza bu izah tarzını daha da geliştirerek açıklamıştır. Gerçekte, "*Allah fakir biz zenginiz*"[157] ve "*Allah cimridir*"[158] mealindeki iddialar gibi, Üzeyir'in, Allah'ın oğlu olduğuna ilişkin iddianın da sadece bir grup Yahudi tarafından dillendirildiğini belirten Reşid Rıza, ayetteki genellemenin sebebini şöyle izah etmiştir: "Herhangi bir toplumun içindeki bir guruba veya o toplumun önderlerine ait bir davranış ya da sözü, insanlardan bir kısmı reddedip çoğunluk açıktan veya zımnen onaylarsa, söz konusu davranış toplumun tamamı tarafından kabullenmiş sayılır. Nitekim Allah Teâlâ Enfal 25. ayette, "*Öyle bir fitneden sakının ki o içinizden sadece zulmedenlere erişmekle kalmaz (aksine herkese sirayet eder)"* buyurmuştur. Bu ayete göre bir toplumda işlenen kötülüklerin bedeli sadece kötülüğü işleyenlere değil, toplum sessiz kaldığı için tümünü kapsar. Bunun, Allah'ın değişmez bir kanunu olduğunu söyler."[159]

Söz konusu anlatımlardan hareketle müfessirlerimizden bir kısmı *"Üzeyir, Allah'ın oğludur*" sözünün bütün Yahudilerin benimseyerek kabul ettikleri bir inanç olmadığı, içlerinden yalnızca bir şahıs veya gurup tarafından söylenen ve benimsenen bir inanç olarak görmüşlerdir. Dolayısıyla yukarıda görüşlerini aktardığımız bu iddianın, bütün Yahudilerin inancı olmaktan ziyade, Peygamberimiz (sas) ile görüşürken bunu gündeme getiren Medine Yahudilerine ait bir görüş olduğu ifade edilmektedir. Ancak Kur'an'da net bir şekilde ifade edildiği için bu görüşün sadece birkaç Yahudi'ye ait olduğunu söylemek doğru olmasa gerek.

[153] Beğavi, *Meâlimu't-Tenzîl,* I, 379; Kurtubî, *el-Camî',* IV, 187-188.
[154] Kurtubî, *el-Camî',* VIII, 75.
[155] er-Razi, *Mefâtihu'l-Gayb*, XVI, 32; Hazin, Alaaddin Ali b. Muhammed b. İbrahim, *Lübâbu 't-Te'vîl fî Meani't-Tenzîl*, thk. Muhammed Ali Şahin, Beyrût, 1415, II, 352.
[156] Maverdi, *en-Nüket*, ll. 354; İbnü'l-Cevzî, *Zadü'l-Mesîr,* III, 42.
[157] Kur'ân: 3/181.
[158] Kur'ân: 5/64.
[159] Reşid Rıza, *Tefsîru'l-Menâr,* X, 287.

Diğer yandan Reşid Rıza, âyetteki *'Allah'ın oğlu'* tabirinin delaleti ayetin zahirî göz önüne alındığı takdirde bu tabirin hakiki anlamda kullanıldığını kabul etmek gerektiğini söyler. Zira ayette Yahudilerin "*Üzeyir Allah'ın oğludur*" iddiası ile Hıristiyanların *"Mesih (İsa) Allah'ın oğludur"* iddiası, aynı ifade kalıbıyla aktarılmıştır. Bu aktarım bize İsa'nın Allah'ın oğlu olduğuna yönelik iddiayı hakikat, diğerini mecaz olarak anlama ve yorumlama imkânı vermediğini söyler.[160]

İbn-i İshak, İbn-i Cerir, İbn-i Ebu Hatem, Ebu Şeyh'in ve İbn-i Murdeveyh'in Abdullah b. Abbas'a isnad ettikleri bir diğer rivayete göre; `Selâm b. Mişkem, Numan b. Evfa, Ebu Enes, Şas b. Kays ve Malik b. Sayf adlı Medineli Yahudiler bir gün peygamberimize gelerek "Sen bizim kıblemizi terk etmişken ve yine Üzeyir'in Allah'ın oğlu olduğuna inanmazken, biz nasıl sana uyabiliriz?" dediğini nakletmiştir. İbn Abbas'ın, bu iddianın sadece ismi geçen kişilerden ibaret olmayıp Medine'de yaşayan bütün Yahudiler tarafından kabul edilen görüş olduğunu söylediğini bildirmişlerdir.[161]

Yahudilerin bu inancı, tarihi süreç içerisinde yok olmuş olsa bile, müfessir Hazin'[162] in (v. 741/1340) dediği gibi, "Yahudi geleneğinde bu tür bir inancın hiç olmadığını göstermez. Dolayısıyla sonraki dönem Yahudilerin bu inancı reddetmelerine de itibar edilmez. Zira Allah'ın verdiği haber, onların inkârından çok daha doğru ve sağlamdır.

Kur'ân'da bu sözün Yahudilerin ağzından nakledilmesi, en azından Medineli Yahudilerin- bu asılsız inancı savunduklarının, bu saplantının aralarında yaygın olduğunun kesin delilidir. Kur'an-ı Kerim, Yahudilerle ve Hıristiyanlarla fiilen yüz yüze geliyor, onlarla pratik düzeyde karşılaşıyordu. Kur'an onların sözlerini naklederken aslı olmayan bir sözü kendilerine mal etmiş olması mümkün değildir. Aksi halde, Peygamberimiz döneminde yaşayan Yahudilerin itirazına sebep olurdu.[163]

"*İsa, Allah'ın oğludur*" diyen bazı Hıristiyanların ise Yahudi kökenli oldukları kabul edilmektedir. Nitekim Hz. İsa'nın çağdaşı olan Yahudi filozofu Filo "Allah'ın oğlu vardır. O, O'nun somut sözüdür, varlıkları onun aracılığı ile yaratmıştır" diyor. Buna göre Peygamberimizin döneminden önce yaşamış bazı Yahudilerin" Üzeyir, Allah'ın oğludur" demiş oldukları ortaya çıkmaktadır."[164]

Öte yandan Yemen Yahudilerinden Sadukîler'in, Üzeyir'e Allah'ın oğlu dedikleri gibi, Filistin Yahudileri Ezrâ'yı yani Üzeyir'i yüceltmek ve onurlandırmak için ona Allah'ın oğludur demişlerdir. Aynı zamanda Hicaz bölgesindeki Yahudilerden bir fırka olan Karâîler'in de Üzeyir'e Allah'ın oğludur dedikleri rivayet edilmektedir.[165]

---

[160] Reşid Rıza, *Tefsîru'l-Menâr,* X, 287

[161] el-Maverdî, Ebu'l-Hasen İbn Muhammede b. Habîb el-Basrî el-Bağdadî, *en-Nüket ve'1-Uyun*, Dâru'l-Kutub'il-İlmiye, Beyrût, ts., II, 352; İbnü'l-Cevzî, *Zadu'l-Mesîr*, ' III, 424.

[162] Hazin, Alaaddin Ali b. Muhammed b. İbrahim, *Lübâbu't-Te'vîl fî Meani't-Tenzîl*, Thk. Muhammed Ali Şahin, Beyrût, 1415, II, 351-352.

[163] Seyyid Kutub*, fî Zilâli'l-Kur'an*, VII, 225.

[164] Taberî, *Tefsir,* XIV, 202; İbnu'l-Cevzî, *Zadu'l-Mesir*, II, 252; İbn Hişam, *es-Sîre*, I, 570; Reşid Rıza, *Tefsiru'l Menar*, X, 288; Beğavî, *Tefsir,* II, 338; Seyyid Kutub*, fî Zilâli'l-Kur'an*, VII, 256.

[165] İbn Hazm, Ebu Muhammed Ali b. Ahmed ez-Zahirî, *el-Fasl fi'l-Milel ve'l-Ehvâi ve'n-Nihal,* Mektebetu'l-Hanci, Kâhire, Trs. II, 143; el-Mutahhar b. Tahir Makdisî, *el-Bed' ve't-Târîh,* IV; 35; Şehristânî, Ebu'l-Feth Muhammed b. Abdulkerim, *el-Milel ve'n-Nihal,* thk. Ahmet Fehmi Muhammed, Beyrût, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, trs., I-III, 80; Baki Adam, *"Üzeyir", DİA* (2012), XXXXII, 402.

Kur'an'da yine Yahudilere izafe edilen *"Allah'ın eli sıkıdır*", *"Biz zenginiz Allah fakirdir*" gibi yakışıksız ifadeler ile Hıristiyanlarla birlikte "*Biz Allah'ın oğulları ve O'nun sevgilileriyiz*" mealindeki iddialarla da büyük ihtimalle bozuk inançlarını ortaya koydukları görülmektedir. Buna rağmen son âyette geçen *"Allah'ın oğulları ve sevgilileri*" ifadesi, Beğavî (v. 516/1122) ve Zemahşerî (v. 538/1143) gibi müfessirler tarafından, tefsir edilirken *"Biz O'nun şiası, yandaşı ve taraftarıyız. Allah şefkat ve merhametle bize baba gibi, biz de ona yakınlıkta evlat gibiyiz"*[166] şeklinde izah edilmiştir. Nitekim Elmalılı, Tevbe Suresinin 30. âyet indiği zaman Yahudiler "*Biz böyle bir şey söylemeyiz, bunun aslı yoktur"* diye hiçbir itiraz ve inkârda bulunmadıklarını dolayısıyla bu sözün genel görüş olarak kabul edilebileceğini söylemektedir.[167]

Şevkanî (v. 1250/1834) gibi bazı müfessirler, Kur'ân: 9/30. ayetin zahiri manasındaki bu genellemeden, Üzeyir'in Allah'ın oğlu olduğu iddiasının tüm Yahudiler tarafından benimsenen bir görüş olduğunu kabul etmişlerdir.[168]

Eski Ahitte özellikle Üzeyir'in adını taşıyan Ezrâ bölümündeki Üzeyir anlatımlarında onun Allah'ın oğlu olduğu yönünde bir pasaj bulunmadığı sözü doğru değildir. Zira Eski Ahit'e baktığımız zaman, Hz. Yakub ve Hz. Süleyman'ın yanı sıra İsrailoğullarının, melekler, hatta salih kullar için sık sık Allah'ın oğlu' nitelemesinin kullanıldığı[169] hatırlanacak olursa, söz konusu tabirin mecazi bir anlam içermesinden ziyade Yahudilerin bozuk inançlarını ortaya koyduğu anlaşılır.

Bütün bu farklı görüşlerin ışığı altında ortaya çıkan gerçek şudur: Yahudilerin Allah'a oğul isnat etme inancı sadece nüzul döneminde Hz. Peygamber ile görüşen birkaç kişinin görüşünden ibaret değildir. Bunun birkaç kişi tarafından dile getirilmesi diğerlerinin bu inanca sahip olmadığı anlamına gelmez. Kur'an'ın Yahudileri Allah'a oğul isnat etmekle suçlaması, Yahudi bilginlerin ve bazı müsteşriklerin iddia ettiği gibi iftira değil, bir gerçeği ifade etmektedir. Özellikle mevcut kutsal kitabın bazı bölümlerinde Hz. Davut, Hz. Süleyman ve diğer bazı kişiler için *"Allah'ın oğludur*" gibi ibarelerin geçmesi bu iddianın daha geniş ve kapsayıcı olduğunu göstermektedir.

IX. Ezra'nın/Üzeyir'in Ölümü ve Mezarıyla İlgili Söylentiler

Ezra/Üzeyir'in, görevi I. Artahşaşta'nın tahta çıkışının yedinci yılında, yani M.Ö. 458'de devir aldığı ve aynı yılın birinci ayında Babil'den ayrılıp Kudüs'e aynı yılın beşinci ayında ulaştığı belirtilmektedir.[170] Dokuzuncu ayda ise, yabancılarla ilgili evlilikleri düzenlemek için bir toplantı düzenlemiş, bu toplantıda görevlendirilen kurul, aynı yılın onuncu ayında işe başlamış ve takip eden senenin ilk ayında, yani M.Ö. 457'nin başında, bu görevi sonuçlandırmıştır.[171]

---

[166] Zemahşerî, *el-Keşşâf, I*, 601; Beğavî, *Meâlimu't-Tenzîl,* II, 239.
[167] Yazır, *Hak Dini Kur'an,* Dili, IV, 2510.
[168] Şevkanî, *Fethu'l-Kadir*, Dâru İbn Kesîr, 1414, Beyrût, II, 402.
[169] *Mezmurlar*, 82/6-7; *Çıkış*, 4/22-23; *I. Tarihler*, 22/10; *I. Tarihler, 28*/6-7; *Mezmurlar*, 2/7; *İşaya,* 43/6. Mesela Tevrat'ın Çıkış bölümünde Rabb, "İsrail (Yakub) oğlum, ilkimdir" (22/4); Yeremya 31/19'da "Ben İsrail'e babayım, Efraim de ilk oğlumdur" demiştir. Eyüb 1/6, 2/1 ve 38/7'de ise melekeler için, "Allah'ın oğulları" nitelemesi kullanılmıştır.
[170] *Ezra* 7:7–9.
[171] Geniş bilgi için bkz. *Ezra* 7/7–9; 1. *Esdras* 8: 6*; Ezra* 10:9–17; Kurt Ali Osman, *Babil Sürgünü sonrası Ezra önderliğinde Yahudiliğin yeniden yapılandırılması,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2006, s, 134.

Ezra'nın Kudüs'teki yabancılarla evliliklerin sona erdirilmesi girişiminden sonra, yaptıkları hakkında fazla bilgi bulunmamaktadır. Araştırmacıların genel görüşüne göre, yabancılarla evliliği yasaklaması ve evli olanların boşandırılması olayından sonra, Ezra'nın Kudüs'teki çalışmalarının durdurulduğu, bu yüzden bu girişimini sonuçlandıramadığı belirtilmektedir. Bilinen bir başka gerçek ise, Ezra'nın karışık evliliklerle ilgili reformlarının Filistin'de karışıklık ve kızgınlıklara sebep olmuş olmasıdır. Bundan dolayı Pers yönetiminin Ezra'yı saraya geri çağırdığı ve Kudüs'e hiç gelmediği belirtilmektedir.[172]

Üzeyir'in (as) ne zaman ve nerede öldüğü tam olarak bilinmemektedir. Bununla birlikte, konuyla ilgili bazı görüşler ileri sürülmüştür. Yahudi tarihçi Josephus, Üzeyir'in Kudüs'te öldüğünü ve orada şaşalı bir törenle defnedildiğini söylemiş; konuyla ilgili bir başka rivayette ise, Üzeyir'in Babil'e geri döndüğü ve 120 yaşında iken orada vefat ettiği bildirilmektedir. [173] A. Subhi Furat ise, Üzeyir'in -Kudüs'e II. Artaxerxes döneminde gelmiş olduğunu ve orada M.Ö. 370-360 yılları arasında Kudüs'te öldüğünü belirtmiştir.[174]

Diğer bazıları ise onun tekrar Babil'e döndüğünü kuzey Irak'ta vefat ettiğini söylerler. Bugün Üzeyir'in makamı diye bilinen bir yerde defnedildiğini ve hala Yahudilerin o mezarı kutsadığını belirtirler.[175] İbn Kesir, onun kabrinin Dimeşk/Şam'da olabileceğini söyler.[176]

Bazı kaynaklarda Ezra'nın 120 yaşında iken Babil'de öldüğü belirtilirken, diğer bir görüşe göre ise, M.Ö.350 veya 344'te Filistin'de öldüğü belirtilmektedir. Bu tarih aynı zamanda Yahudi tarihindeki Hz. Musa ile başlayan (1344) 1000 yıllık peygamberlik döneminin de sonu olarak kabul edilmektedir.[177]

Bazı kaynaklarda, Ezra'nın, Tigris'teki Urta veya Zunzumu'da gömülü olduğu belirtilmiştir. Tudelalı Benjamin'den naklen, Ezra'nın kabrinin, Tigris'in Fırat Nehri'ne aktığı yakın bir noktada, Şattu'l-Arab üzerinde olduğu belirtilmektedir. Fakat Babil'i ziyaret eden Yahudi veya Yahudi olmayan seyyahların iddiası doğrultusunda, Ezra'nın kabrinin, Basra yakınlarındaki bir köy olan Uzer'de olduğu ileri sürülmektedir. Burada Ezra'ya ait olduğu söylenen türbenin, küçük bir kubbeyle kaplı bir yapı olduğu, duvarlarında çeşitli kitabelerin bulunduğu rivayet edilmektedir. Ayrıca, türbede özel dualaların okunduğu ve buranın Yahudiler için çok önemli bir hac merkezi olduğu belirtilmektedir.[178]

Türkiye Kültür Portalın'da Adıyaman Kültür ve Turizm Müdürlüğü sitesinde Adıyaman'ın/Gerger ilçesine bağlı bir köyde yol kenarında olduğu söylenen ve Üzeyir'in (as) makamı olarak gösterilen yerin mevsukiyeti gerçeği yansıtmamaktadır. Zaten Türkiye şartlarında

---

[172] Kurt Ali Osman, *Babil Sürgünü Sonrası…*, 135; Akbıyık, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkileri*, s, 77.
[173] Öztürk Mustafa, *"Üzeyir Allah'ın Oğludur" İddiasına Dair Bir İnceleme"* Akademik Araştırmalar Dergisi, 2003, Sayı, 16, s, 161; Kurt, Ali Osman, *Babil Sürgünü Sonrası.,* s.136.
[174] A. Subhi Furat, *"Üzeyir",* MEB Yay., İstanbul, İA, 1993, XIII, 88
[175] İbn Saraî, Hamed Muhammed Yusuf Muhammed eş-Şammisî, *el-Mu'cemu'l-Cami'u-Lemma Surihe Bihi Ebhemu fi'l-Kur'ani'l-Kerim Mine'l-Mevdi*', Merkezu Zaid li Turasi ve't-Tarih, Birleşik Arap Emirlikleri, el Ayn, 2000, s, 253.
[176] İbn Kesir, *el-Bidaye,* II, 46.
[177] Kurt Ali Osman, *Babil Sürgünü Sonrası*, s, 135.
[178] Kurt, Ali Osman, *Babil Sürgünü Sonrası…,* s, 135.

birçok ünlü kişini aynı anda değişik yerlerde makamları bulunduğu gibi Üzeyir'in (as) makamının bulunduğu iddiası da doğal karşılanmalıdır. Ancak gerçek olması ve kabul görmesi ihtimal dışıdır. Buna rağmen Kuzey Irak, Fırat'ın batısı denilince söz konusu olan yer de Fırat'ın batısında bulunmaktadır. Dolayısıyla "acaba buraya da uğramış olabilir mi?" diye düşünülebilir.

Bazı kaynaklarda, Ezra'nın kabriyle ilgili bir Rabbinin naklettiği bilgiye yer verilmektedir. M.S. 1414 yılında Kudüs'e hac amacıyla giden bir Rabbi, Ezra'nın Tevrat'ı yazdığı ve aynı zamanda şimdi kabrinin bulunduğu Taduf isimli köyde kendisine, her akşam Ezra'nın kabrinden bir bulutun çıktığının ve hiç kaybolmadığının anlatıldığını nakledilmektedir.[179] Görüldüğü gibi bu konuda çok farklı rivayetler bulunmaktadır. Kanaatimize göre Kuzey Irak'ta Şattu'l-Arap su yoluna yakın olan yerde veya Basra yakınında bulunan Uzer köyünde olma ihtimali daha kuvvetli görülmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmamızda vardığımız sonucu şöyle özetleyebiliriz:

-İnsanlık tarihi boyunca Allah'a oğul/evlat isnadı, Eski Mısırlılar, uzak doğu dinlerinde (Budizm ve Brahmanizm) Hıristiyanlarda, Yahudilerde ve müşriklerde birçok dönemde ortaya çıkmıştır. Hıristiyanlar, İsa'ı (as), Yahudiler Üzeyir'i (as) Allah'a oğul isnadında bulunurken, müşrikler ise meleklerin Allah'ın kızları, cinlerin ise Allah'ın oğulları olduklarını iddia etmektedir. Üzeyir (as) ile ilgili Yahudilerin söylemi sadece nüzul dönemindeki üç beş kişinin görüşü değil Yahudilerin çoğunluğu için geçerli olan bir görüştür. Nitekim elimizde bulunan muharref mukaddes kitaplarında Davud ve Süleyman (as) için Allah'ın oğlu ifadesinin bulunması bunun delilidir.

-Kur'an-i Kerim'de sadece bir kere ismi geçen Üzeyir (as) bir yönü ile İsa'a (as) benzemektedir. İsa (as) babasız dünyaya gelmiş Üzeyir (as) ise, yüz yıl uyutulduktan sonra tekrar diriltilmiştir. İslâm âlimlerinin ekseriyetine göre Bakara 259. ayette bahsi geçen kişi Üzeyir'dir.

Kur'an-ı Kerim'de yirmi beş peygamberin ismi geçer. İsmi geçip peygamberliği kesin olmayan üç kişiden birisi de Üzeyir'dir (as). Sayıları yüz yirmi dört bin olarak kabul edilen diğer peygamberlerin ise ismi geçmemektedir. Dolayısıyla bize bildirilmeyen peygamberin sayısı yüz binlerin üzerindedir. İslâm âlimlerinin büyük çoğunluğu Üzeyir'in (as) peygamber olabileceğini kabul etmektedirler. Biz de aynı kanaati taşımaktayız. Zaten Yahudiler de Üzeyir'i (as) peygamber üstü bir kişi olarak görmektedirler.

-Kur'an-i Kerim'de bahsi geçen (Kur'ân: 17/3-7) Yahudilerin başına gelen iki felaketten ilkinin Babil Kralı Nebukadnessar tarafında Beytu'l-Makdis'i işgali ve Babil Sürgünü olduğu kabul edilmektedir. Sürgün sonrası Kudüs'e dönüş yapanların başında Üzeyir (as) bulunmaktadır. Üzeyir'in (as) sürgün dönüşü Tevrat'ı yeniden ortaya çıkardığı gibi Yahudilerin hayatlarında Tevrat'ı uygulamalarını sağlayan kişi olduğu için Yahudiler tarafından Allah'ın oğlu olarak kabul edilmiştir.

Üzeyir'in (as) vefatı ve mezarı hakkında çeşitli rivayetler bulunmaktadır. Bu rivayetler arasında, Kudüs, Şam, Basra, Kuzey Irak'ta ismi Uzer olan bir köy olmak üzere birçok isim geçmektedir. Ancak bu mekânlardan birini tercih etme imkânımız bulunmamaktadır. Bunlar arasında en zayıf

[179] Kurt Ali Osman, *Babil Sürgünü Sonrası…,* s, 135-136.

olan görüşün Adıyaman'ın Gerger ilçesine bağlı Kâhta Gerger yolunda bulunan ve Üzeyir makamı olarak bilinen yer olduğunu söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

Abira binti Abdillah en-Naîm, *Kavaidu't Tercihi'l Mutallakatu bin'Nas İnde İbn Aşur fî Tefsîrihi't Tahriri ve't Tenvir,* Daru Tedmir, Riyad, 1436/2015.

Adam, Baki, *DİA, Üzeyir,* XXXXII, 401-402.

----------, *Yahudilik ve Hıristiyanlık Açısından Kur'ân'ın Tartışmalı Konuları*, İstanbul: Pınar Yayınları, 2011.

----------, *Yahudi Kaynaklarına Göre Tevrat,* İstanbul 2001.

Akbıyık, Serpil, *Babil Esareti'nin Yahudiler Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010, Konya.

el-Alusî, Şihabuddîn Mahmud İbn Abdullah, el-Huseynî, *Ruhu'l-Meânî fi Tefsiri'l-Kur'ani'l-Azim ve's-Sebu'l-Mesanî,* thk. Ali Abdulbari Atiyye, Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1415.

Ateş, Süleyman. *Kur'an-i Kerim Tefsiri,* İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat, 1995.

Besalel, Yusuf, *Yahudi Tarihi,* İstanbul Üniversal Yay. , 2000.

el-Bağdadî, Ebu Mansur Abdulkâhir b. Tahir b. Muhammed *Usulu'd-Din,* Beyrût, 1981.

el-Bağdadî, Ebu Mansur Abdulkâhir b. Tahir b. Muhammed, *el-Fark beyne'l-Fırak. Mezhepler Arasındaki Farklar*, çev. Ethem R. Fığlalı, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1991.

el-Beğavî, Hüseyn b. Mes'ud, *Tefsîr'ul-Beğavî,* thk. Muhammed Abdullah en-Nemr, Osman Cum'a Damîriyye, Süleyman Müslim el-Harş Medine 1997/1417.

el-Buhârî, Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail, *Sahih-i Buhârî*, İstanbul, Çağrı Yayınları, 1992.

El-Cevalikî, Ebu Mansur, *el-Mu'reb Min Kelami'l A'cemiyyi Ala Hurufi'l Mu'cem, Min Lugati'l Arabî,* Daru'l Kalem, Dimeşk, 1442/1990.

Ebu Hayyan, Muhammed b. Yusuf el-Endelüsî, *el-Bahru'l-Muhît fi't-Tefsîr,* thk. Sıdkî Muhammed Cemil, Dâru'l-Fikr, Beyrût, 1420.

Esed, Muhammed. *Kur'an Mesajı, Meal-Tefsir*, çev. Cahit Koytak, Ahmet Ertürk, İstanbul: İşaret Yayınları, 2000.

Furat, A. Subhi, *"Üzeyir",* İstanbul İA, MEB Yay. 1993, XIII, 88.

Güç, Ahmet, *Yahudilik, DİA*, XXXX, 207-212.

Harman, V. F., *"Üzeyir", İslâm'da İnanç İbadet ve Günlük Yaşayış Ansiklopedisi,* IV, 410.

Havva, Said, *el-Esas fi't-Tefsîr*, Dâru's Selam, 1985.

---------- *el-Esas fi't-Tefsîr*, çev. M. Beşir Eryarsoy, Şamil Yayınları, İstanbul, 1990.

Hazin, Alaaddin Ali ibn Muhammed İbn İbrahim, *Lübâbu't-Te'vîl fî Meani't-Tenzîl*, thk. Muhammed Ali Şahin, Beyrût, 1415.

İbnu'l-Cevzî, Ebu'l-Ferec Abdurrahman, *Telbîsu İblîs,* thk. Eymen Salih, Kahire, Dâru'l-Hadîs, 1995.

İbnu'l-Cevzî, Cemaluddin Ebu'l-Ferec Abdurrahman b. Ali, *Zadu'l-Mesîr fî İlmi't-Tefsîr*, thk. Abdurrezak el-Mehdî, Dâru'l-Kutubi'l-Arabiyye, Beyrût, 1422.

İbnu'l-Esîr, *el-Kamil fi't-Tarih*, Beyrût, 1979.

İbn Ebu Hatim, Ebu Muhammed Abdurrahman b. Muhammed b. İdris, *Tefsiru'l Kur'ani'l Azîm, li İbn Ebi Hatim,* thk. Esad Muhammed Tayyib, Mektebetu'n Nizar Mustafa el-Baz, Suudi Arabistan, 1419.

İbn Hanbel, Ahmed, *Müsned*. Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.

İbn Hazm, Ebu Muhammed Ali b. Ahmed ez-Zahirî, *el-Faslfi'l-Milel ve'l-Ehvâi ve'n-Nihal*, Mektebetu'l-Hanci, Kahire, trs.

İbn Kesir, Ebu'l Fidâ İsmail, *Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azîm,* Dâru'l- Fikr, Beyrût, 1982.

----------, Ebu'l Fidâ İsmail, *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, Dâru'l Fikr, 1986.

İbn Kuteybe, Ebu Muhammed Abdullah ibn Muslim, *el-Maârîf*, thk. Servet Ukaşe, Kahire, 1992.

İbn Manzûr, Muhammed b. Mükerrem, *Lisânü'l-Arab*, Beyrût, Dâru's- Sâdr, 1414.

İbnu'l-Esîr, *el-Kâmil fi't-Tarih*, Beyrût, 1979.

İbn Saraî, Hamed Muhammed İbn Saraî, Yusuf Muhammed eş-Şammisî, *el-Mu'cemu'l-Cami' lima Surihe Bihi Ebhemu li'l-Kur'ani'l-Kerim Mine'l-Mevdi*', Merkezu Zaid li Turasi ve't Tarih, Birleşik Arap Emirlikleri, el-Ayn, 2000.

el-İsfahânî, Hüseyin b. Muhammed Ragib, *el-Müfredât,* KahramanYay. İstanbul, 1986.

İbn Şerif, *Meanî Esmai Enbiya, http://www. whyislamsa. com*

Kitabı Mukaddes, *Eski ve Yeni Ahit,* İstanbul, Kitabı Mukaddes Şirketi, 1985.

Komisyon, *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir* II, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2006.

Köksal, M. Asım, *Peygamberler Tarihi. Ankara*: TDV. Yayınları, 2004.

Kurt, Ali Osman, *Babil Sürgünü Sonrası Ezra Önderliğinde Yahudiliğin Yeniden Yapılandırılması,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2006.

el-Kurtubî, Ebu Abdullah Muhammed b. Ahmed b. Ebibekir. El-Cami'u li Ahkami'l Kur'an, thk. İmad Zeki el-Bardudî-Hayri Said, Kahire: Daru'l Kutubi'l Mısriyye, 2012.

Kutub, Seyyid, *Fîzilâli'l Kur'ân,* Hikmet Yayınları, İstanbul, trs.

el-Mahalli, Celaleddin Muhammed b. Ahmed -Celaleddin Abdurrahman b. Ebi Bekir es-Suyûtî. *Tefsirü'l-Celaleyn*, İstanbul, trs.

el-Matüridî, Ebu'l-Mansur, *Te'vilât*, Editör: Bekir Topaloğlu, İstanbul: Mizan Yayınları, 2005.

el-Merağî, Ahmed b. Mustafa. *Tefsiru'l Merağî,* Mısır, Şeriketu Mektebi ve Matbaati Mustafa el-Babî el-Halebî ve Evladuhu 1365/1946.

el-Mevdudî, *Tefhimü'l Kur'an*, trc. Muhammed Han Kayanî vd. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.

Mukatil b. Süleyman, b. Beşir el-Ezdî el-Belhî, *Tefsiru'lMukatil b. Suleyman,* thk. Abdullah Mahmud Şahatah, Dâru'l İhya-i Turas, Beyrût, 1423.

Öztürk Mustafa, "*Üzeyr Allah'ın Oğludur" İddiasına Dair Bir İnceleme"* Akademik Araştırmalar Dergisi 2003, Sayı 16, Sayfalar 157-174.

er-Razî, Fahreddin, Ebu Abdullah Fahreddin Muhammed b. Ömer. Tefsir-i Kebir Mefatihü'l-Gayb, Beyrut: Darü'l-Fikr, 2005.

Reşid Rıza, Muhammed Reşid b. Ali Rıza b. Muhammed, *Tefsîru'l Kur'ani'l Hakîm (Tesîru'l Menar*), Neşr eden Mısırlı Heyet, 1990, B y. y.

Salime Leyla Gürkan, *DİA*, XXXXIII, 226-232.

es-Sa'lebî, Ebu İshak Ahmed b. Muhammed b. İbrahim en-Nîsâbûrî. *Kasasu'l-Enbiyâ Arâisü'l-Mecâlis*, Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, trs.

es-Sa'lebî, Ahmed b. Muhammed en-Nîsâbûrî *el-Keşfu'el-BeyânTefsîr'us-Sa'lebî,* thk. Muhammed b. Aşûr, tedkik, Nazîr es-Sâidî, Lübnan 1422/2002.

es-Sabûnî, Muhammed Ali. *Safvetü't-Tefâsîr.* Mekke, Dâru's-Sâbûnî, trs.

es-Sâbûnî Nureddin, *el-Bidâye fî Usuli'd-Din/ Mâtürîdiyye Akaidi*, çev. Bekir Topaloğlu Ankara, DİB. Yayınları, 1995.

es-Suyutî, Celâleddin, *el-ltkân fî Ulumi'l-Kur'an*, Beyrût, 1987.

eş-Şehristânî, Ebi'l-Feth Muhammed b. Abdulkerim, *el-Milel ve'n-Nihal,* thk. Ahmet Fehmi Muhammed, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, trs.

eş-Şevkânî, Muhammed ibn Ali, *Fethu'l Kadir,* Dâru İbn Kesîr, Dâru Kelimi't-Tayyib, Beyrût, Dımaşk, 1414.

eş-Şîrâzî, Şeyh Nasır Mukarim, *el-Emsal Fî Tefsiri Kitabillahi'l Münezzel,* trs, byy.

et-Taberî, Muhammed İbn Cerir, *Cami'ul-Beyan Fî Te'vîlil-Kur'ân,* thk. Ahmed Muhammed Şakir, Muessetu'r Risale, 2000.

et-Taftazânî, Sa'duddin Mesud b. Ömer, *Şerhu'l-Akaid*, (S. Uludağ; Kelâm ve İslâm Akaidi içinde Orijinal metin), İstanbul, 1991.

Topaloğlu, Bekir- Çelebi, İlyas, *Kelâm Terimleri Sözlüğü*, İsam Yayınları, İstanbul, 2010.

Ûşî, Sirâcuddîn Alî b. Osmân el-Fergânî, *Bed'u'l-Emâlî.* İstanbul, Şefkat Yayınları, 2015.

Umerî, Muhammed İshak, *Me'l-Me Dârubi Uzeyr İbn Allah,* Şebeketu Aluke Kısmu'l-Kitab, (www. alukah.net)

Yazır, Muhammed Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili,* Eser Kitabevi, İstanbul, trs.

Yıldırım, Celal, *İlmin Işığında Kur'an Tefsiri,* Anadolu Yayınları, II, 232-233

ez-Zurkanî, Muhammed Abdulazîm, *Menahilu'l İrfan Fî Ulumi'l Kur'ân,* Matbaatu İsa el-Bâbî el-Halebî, trs.

ez-Zemahşerî, Muhammed b. Ömer, *Tefsiru'l-Keşşâf an Hakâiki Gavâmidi't-Tenzîli ve Uyunu'l-Ekâvîli fî Vucuhi't-Te'vîl*, Kahire, 1977.