

- 43 L'état Actuel du Français Langue Étrangère en Syrie et les Départements de Français: une Étude de Cas-Université d'Alep
Manar KHALIFA / Erdogan KARTAL
- 64 Öğretim Stresi İle Başa Çıkabilmede Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinden Beklentileri
Gafur ÇOBAN / İbrahim BULUT
- 77 Eğitimde Pedagojik İnovasyon
Hatice KARA EROL
- 84 Şanlıurfa Sıra Geceleri ve Turizm İlişkisi: Sıra Gecesi Düzenleyen İşletmeler Üzerinden Bir Değerlendirme
Mehmet TAŞ / Mustafa DOĞAN
- 97 Ekonomik Kriz Dönemlerinde Sosyal Harcamalar: 1990 Sonrası Türkiye Değerlendirmesi
Mehtap ÖKSÜZ / Murat AYDIN
- 118 Der Phraseologische Wortschatz im Fremdsprachenunterricht- Einblicke in den deutsch-türkischen Zusammenhang
Nihan DEMİRYAY
- 128 Digitale Lernspiele für den Einsatz im DaF-Unterricht – Das Beispiel des Spielentwicklungsprojektes »Berlin 3D Entdecken!«
Yunus ALYAZ / Dorothea SPANIEL-WEISE / Nihan DEMİRYAY
- 147 Examination of Metropolitan Municipalities in Turkey with Urban Refugees
Makbule ŞİRİNER ÖNVER / Ayşegül KANBAK / Nihal Şirin PINARCIOĞLU OCAKHAN
- 157 Edebi Eserlerin Dil, Edebiyat ve Turizm Bağlamında İncelenmesi: Ali Emiri Efendi Örneği
Zafer KOÇAK / Esmeray KOÇAK
- 174 Prof. Dr. Seyyare Duman: Edimbilim, Kavramlar-Yöntemler-Alanlar
Umur BALCI

VOL 05

ISSUE 02
12/2022



CUDES
JOURNAL

**CURRENT
DEBATES IN
SOCIAL
SCIENCES**

www.cudesjournal.com
info@cudesjournal.com

**JOURNAL OF CURRENT
DEBATES IN SOCIAL SCIENCES**

ISSN: 2632-1734

 **CUDES** CURRENT
DEBATES IN
SOCIAL
SCIENCES
JOURNAL

CUDES began broadcasting peer reviewed articles in 2018, is an international academical journal that publishes theoretical, empirical and experimental papers that significantly contribute to the disciplines of social sciences. Areas of Social Studies Sciences (Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences).
No publication Fee!

Editorial Board is free to publish or not to publish articles which are sent. The authors are responsible for the content of their own article.

Guest Editor

Assoc. Prof. Dr. Nihan DEMİRİYAY
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Field Editors

<i>Prof. Dr. Alfredo Saad-FILHO</i>	<i>Political Economy</i>	<i>SOAS University of London, UK</i>
<i>Prof. Dr. Anna SLOCINSKA</i>	<i>Management Studies</i>	<i>Czestochowa University of Technology, Poland</i>
<i>Prof. Dr. Birgit MAHNKOPF</i>	<i>Politics</i>	<i>Berlin School of Economics and Law, Germany</i>
<i>Prof. Dr. Dibyesh ANAND</i>	<i>International Relation</i>	<i>University of Westminster, UK</i>
<i>Prof. Dr. Dursun ZENGİN</i>	<i>Literature</i>	<i>Ankara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. F. Burcu CANDAN</i>	<i>Marketing Studies</i>	<i>Kocaeli University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Gülriz KOZBE</i>	<i>Art History</i>	<i>Batman University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Joachim BECKER</i>	<i>Economics</i>	<i>Vienna University of Economics and Business, Austria</i>
<i>Prof. Dr. Ljiljana MARKOVIC</i>	<i>Cultural Studies</i>	<i>University of Belgrade, Serbia</i>
<i>Prof. Dr. Mustafa ERDOĞDU</i>	<i>Fiscal Studies</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Şükrü ASLA</i>	<i>Sociology</i>	<i>Mimar Sinan Fine Arts University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Tahir BALCI</i>	<i>Linguistik</i>	<i>Çukurova University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Bora ERDAĞI</i>	<i>Philosophy</i>	<i>Kocaeli University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Ömer Can SATIR</i>	<i>Music</i>	<i>Hitit University, Turkey</i>
<i>Dr. Emrah DOĞAN</i>	<i>Film Studies</i>	<i>Bitlis Eren University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Makbule Ş. ÖNVER</i>	<i>Urbanization</i>	<i>Batman University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Nihal Şirin PINARCIOĞLU</i>	<i>Woman Studie</i>	<i>Batman University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr.. S. Emre DİLEK</i>	<i>Tourism</i>	<i>Batman University, Turkey</i>

Advisory Board

Prof. Dr. Dibyesh ANAND
Prof. Dr. Farhang MORADY
Prof. Dr. Federico PALO-MARTI
Prof. Dr. Hun Joo PARK
Prof. Dr. İzzettin ÖNDER
Prof. Dr. İsmail ŞİRİNER
Prof. Dr. Julia DOBREVA
Prof. DR. Milenko POPOVIĆ
Prof. Dr. Salvatore CAPASSO
Prof. Dr. Seçil Paçacı ELİTOK

University of Westminster, UNITED KINGDOM
University of Westminster, UNITED KINGDOM
University of Alcala, SPAIN
KDI School of Public Policy and Management, S.KOREA
İstanbul University, TURKEY
Batman University, TURKEY
VUZF University, BULGAR
Mediteran University, PODGORICA
University of Napoli, Parthenope, ITALY
Michigan State University, USA

Scientific Board

Adam SOFRONIJEVIC
Ali Osman ÖZTÜRK
Anna SLOCINSKA
Ayşe GÜNER
Ben FINE
Binhan Elif YILMAZ
Elmar ALTVATER
Erinç YELDAN
Fikret ŞENSES
Fuat KEYMAN
Galip YALMAN
Hacer ANSAL
Hilal YILDIZ
Juan R. CUADRADO-ROURA
Kouzis IOANNIS
Larissa BATRANCEA
Mahmut TEKÇE
María Teresa FERNÁNDEZ
Oktar TÜREL
Oxana KARNAUKHOVA
Phoebe KOUNDOURI
Sevda MUTLU AKAR
Şevket Alper KOÇ
Şükrü ASLAN
Wiboon KITTILAKSANAWONG
Yılmaz KILIÇASLAN
Yücel KARADAŞ

University of Belgrade
Necmettin Erbakan University
Częstochowa University of Technology
Marmara University
SOAS University of London
İstanbul University
University of Berlin
Bilkent University
Middle East Technical University
Sabancı University
Middle East Technical University
Işık University
Sakarya University
University of Alcalá
Panteion University
Babes-Bolyai University
Marmara University
Rey Juan Carlos University
Middle East Technical University
Southern Federal University
Athens University of Economics and Business
Bandırma Onyedli Eylül University
Kocaeli University
Mimar Sinan Fine Arts Universit
Saitama University
Anadolu University
Gaziantep University

Publisher



*IJOPEC Publication
International Journal of Politics & Economics London, United Kingdom
3 Bassingbourn
, House Sutton Dwellings Upper Street, London N1 1UB*

www.ijopec.co.uk

*E-Mail: info@ijopoc.co.uk Phone: (+44) 73 875 2361 (UK)
(+90) 262 303 1567 (Turkey)*

Contact

*Umut BALCI
Batman University, Tourism Faculty
Batman, Turkey
Tel: 04882174041
E-Mail: info@cudesjournal.com*



JOURNAL OF CURRENT DEBATES IN SOCIAL SCIENCES
INDEXED BY

Eurasian Scientific Journal Index, Academic Resource Index, Directory of Open Access Scholarly Resources, Directory of Research Journals Indexing, Cosmos Impact Factor, Journal Factor, Cite Factor, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, General Impact Factor International Services For Impact Factor And Indexing (ISIFI) and Google Scholar.



VOL 05

ISSUE

02



UDES

CURRENT
DEBATES IN
SOCIAL
SCIENCES

12/2022

JOURNAL

ISSN 2632-1734

ARTICLES

- L'état Actuel du Français Langue Étrangère en Syrie et les Départements de Français:
une Étude de Cas-Université d'Alep
Manar KHALIFA / Erdogan KARTAL 43
- Öğretim Stresi İle Başa Çıkabilmede Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinden
Beklentileri
Gafur ÇOBAN / İbrahim BULUT 64
- Eğitimde Pedagojik İnovasyon
Hatice KARA EROL 77
- Şanlıurfa Sıra Geceleri ve Turizm İlişkisi: Sıra Gecesi Düzenleyen İşletmeler Üzerinden
Bir Değerlendirme
Mehmet TAŞ / Mustafa DOĞAN 84
- Ekonomik Kriz Dönemlerinde Sosyal Harcamalar: 1990 Sonrası Türkiye
Değerlendirmesi
Mehtap ÖKSÜZ / Murat AYDIN 97
- Der Phraseologische Wortschatz im Fremdsprachenunterricht- Einblicke in den deutsch-
türkischen Zusammenhang
Nihan DEMİRYAY 118
- Digitale Lernspiele für den Einsatz im DaF-Unterricht – Das Beispiel des
Spielentwicklungsprojektes »Berlin 3D Entdecken!«
Yunus ALYAZ / Dorothea SPANIEL-WEISE / Nihan DEMİRYAY 128
- Examination of Metropolitan Municipalities in Turkey with Urban Refugees
**Makbule ŞİRINER ÖNVER / Ayşegül KANBAK / Nihal Şirin PINARCIOĞLU
OCAKHAN** 147
- Edebi Eserlerin Dil, Edebiyat ve Turizm Bağlamında İncelenmesi: Ali Emiri Efendi
Örneği
Zafer KOÇAK / Esmeray KOÇAK 157
- BOOK REVIEW
Prof. Dr. Seyyare Duman: Edimbilim, Kavramlar-Yöntemler-Alanlar
Umut BALCI 174

L'état Actuel du Français Langue Étrangère en Syrie et les Départements de Français: une Étude de Cas-Université d'Alep¹

Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Suriye'deki Hâlihazır Durumu ve Fransızca Bölümleri: Bir Durum Çalışması-Halep Üniversitesi

Manar KHALIFA

Université Gazi

e-mail : manar.khalifa85@gmail.com

ORCID : 0000-0001-6448-249X

Prof. Dr. Erdogan KARTAL

Université Uludag de Bursa

e-mail : ekartal@uludag.edu.tr

ORCID : 0000-0002-9836-5221

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66663>

Article Info	Résumé
<p>Received: 07.11.2022 Accepted: 24.11.2022</p> <p>Mots-clés : Crise syrienne, Départements de français, Étude de cas, Français langue étrangère (FLE), Syrie francophone, Université d'Alep</p>	<p>Cette étude se propose principalement de comprendre les problèmes auxquels sont confrontés les étudiants des départements de langue française dans les universités syriennes à la lumière de la crise et du conflit qui existent encore aujourd'hui. Ainsi, à travers une étude de cas de l'Université d'Alep, nous espérons trouver des solutions à ces problèmes en question et donner des suggestions pour que les acteurs du terrain (les enseignants ainsi que les étudiants) s'adaptent aux conditions actuelles de l'éducation et de la situation. L'étude vise par ailleurs à connaître le point de vue des étudiants syriens du département de langue française concernant le processus d'enseignement / apprentissage du français. Enfin, dans le sens où la recherche se veut utile, on essaie d'apporter des pistes de recommandations possibles pour améliorer le niveau d'enseignement /d'apprentissage de la langue française pour les futures générations d'étudiants.</p>
Makale Bilgisi	Öz
<p>Geliş: 07.11.2022 Onay: 24.11.2022</p> <p>Anahtar sözcükler: Frankofon Suriye, Yabancı dil olarak Fransızca, Suriye eğitim sistemi, Suriye krizi, Fransızca bölümleri, Durum çalışması, Halep Üniversitesi</p>	<p>Bu çalışmada esas itibarıyla, günümüzde bile hala sürmekte olan kriz ve çatışmaların gölgesinde yer alan Suriye'deki devlet üniversitelerinin Fransızca bölümlerinde eğitimlerini sürdüren öğrencilerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bunun için Halep Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi bünyesindeki Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü örnek vaka yaklaşımıyla ele alınarak, bir yandan buradaki öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri aranırken diğer yandan öğrencilerin yanı sıra bölümde görev yapan öğretim elamanlarının mevcut ortam ve eğitim şartlarına nasıl uyum sağlayabilecekleri konusunda önerilerde bulunulacaktır. Bu kapsamda aynı zamanda Fransızca bölümlerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yabancı dil olarak Fransızca öğretimi/ öğrenme sürecine ilişkin bakış açılarının belirlenmesi de hedeflenmektedir. Son olarak, araştırmanın faydalı olması açısından, sonraki yıllarda bölümde öğrenim görecektir öğrenciler için Fransızca düzeylerini iyileştirmeye yönelik birtakım önerilerde bulunmaya çalışılacaktır.</p>

¹ Cet article constitue un résumé d'un mémoire de maîtrise, préparé par Manar KHALIFA sous la direction de Erdogan KARTAL, et soutenu sous le même titre au Département de la didactique des langues étrangères (Section du FLE) de l'Institut des Sciences Pédagogiques à l'Université Uludag de Bursa en 2019.

1. INTRODUCTION : UN APERÇU HISTORIQUE DE LA SYRIE FRANCOPHONE

La Syrie, ou officiellement la République Arabe Syrienne, qui était sous la souveraineté de l'Empire ottoman sous divers noms d'État depuis près de 400 ans, du premier quart du XVI^{ème} siècle (1516) à la fin du premier quart du XX^{ème} siècle (1920). Après la Première Guerre mondiale, l'armistice est signé avec l'Empire ottoman et la région est confiée à la souveraineté des forces françaises. La mise en place du Mandat français en Syrie et au Liban a débuté en 1920 et il a duré dans la région jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale (1946). La Syrie, qui a déclaré son indépendance contre le mandat en 1946, a rejoint l'ONU avec l'administration de la République et a pris le nom de République Syrienne.

Comme le souligne également Méouchy (2002), après l'Empire Ottoman, Le Mandat français en Syrie a eu un impact évident en termes de langue, de culture et d'architecture. Cette influence était également évidente dans différents pays sous mandat ou en Europe. Les chercheurs et les historiens accordent une attention particulière à la période du mandat, à la rédaction de leurs recherches et de leurs mémoires. Ils ont utilisé la période du mandat, qui a duré un quart de siècle, tirée des mémoires de ceux qui vivaient à cette époque et qui prenaient note sur l'histoire économique, sociale, politique et culturelle en Syrie durant toute cette période de 1918 à 1948. En effet, il est à noter que nos grands-parents et les personnes âgées, qui ont entre soixante-dix et quatre-vingt-dix ans, ont un point de vue réconcilié sur l'époque du mandat français grâce à l'impact positif qu'ils ont laissé. Il reste en leur mémoire les points positifs du mandat tel que la civilisation moderne, l'ordre et la discipline. Et on ne peut pas nier que le mélange des races et des civilisations à la suite du mandat a donné naissance à une civilisation florissante.

Par ailleurs, l'ère de l'après-indépendance a suivi le modèle de modernité instauré par le Mandat français dans divers aspects de la structure étatique de l'État moderne, avec les aspirations nationales appropriées du peuple et les objectifs de la Renaissance, en particulier en ce qui concerne la diffusion de l'apprentissage et la formation d'une génération intellectuels diplômés d'écoles et d'universités syriennes, ainsi que les diplômés des universités françaises. Cette génération d'intellectuels a contribué à jeter les bases de l'État syrien moderne après l'indépendance. Les générations de cette époque se souviennent du sérieux et de l'exactitude de l'éducation à l'époque française, notamment dans le domaine de la culture et de l'éducation, qui était accessible à tous. Tout cela a permis de créer une génération avec une culture étendue qui parlait couramment l'arabe et le français, malgré les différences radicales entre les deux langues, notamment au niveau de l'alphabet, la grammaire et plusieurs autres facteurs. En outre, introduire la langue française dans les programmes de l'éducation syrienne signifie l'apprentissage de la culture de cette langue sous ses différentes formes, parce qu'apprendre une langue ne s'arrête pas seulement à la communication linguistique, mais oblige plutôt l'acquisition d'une communication métalinguistique.

Après les dix années qui ont suivi la proclamation de l'indépendance syrienne, il est à noter que l'efficacité du système éducatif régi par Le Mandat français est indéniable puisque la plupart des générations d'étudiants syriens, ayant obtenu leur diplôme au cours de cette période, maîtrisent parfaitement bien l'arabe ainsi que le français, comme seconde langue. C'est pourquoi les Syriens ont commencé à se sentir influencés par la culture française pendant des décennies. Que ce soit dans la vie quotidienne, au niveau intellectuel et social l'effet et les reflets de la culture française étaient inéluctables. En particulier à Damas et à Alep, les habitants ont bénéficié de l'architecture, des cinémas et des théâtres à la française, qui ont donné jusqu'à présent un caractère nouveau et des aspects sociaux à la vie de ces villes. Il y a aussi eu une évolution de la tenue vestimentaire, en particulier dans les villes où beaucoup se sont vêtus avec des vêtements similaires aux costumes européens tout en gardant la Tarbouche sur la tête pour les hommes, tandis que les femmes syriennes, elles, elles suivaient le style élégant parisien portant le chapeau européen. En outre, la coopération et les échanges économiques ont favorisé le déplacement en France, de groupes de commerçants voulant développer leurs activités et de touristes amateurs de voyages.

Pour ce qui est du français pendant le mandat, la France a imposé l'enseignement du français dans les écoles et les universités ainsi que son utilisation comme langue officielle dans tous les centres gouvernementaux, ce qui a contribué à la diffusion et à la maîtrise de la langue française à l'ensemble

de la société syrienne, à côté de la langue arabe. Le rôle de la langue française s'est rendu efficace en Syrie surtout grâce aux échanges scientifiques et culturels entre la France et la Syrie. Ainsi, de nombreux Syriens se sont rendus en France pour les études et la réalisation des recherches scientifiques. Une fois leurs études terminées, ils sont rentrés chez eux avec des certificats scientifiques et des résultats académiques élevés, avec de plus une maîtrise parfaite de la langue française à l'écrit et à l'orale. Certains d'entre eux ont bénéficié d'une maîtrise de la langue et ils ont publié divers ouvrages en langue française, concernant la Syrie et dans toutes les disciplines ; en histoire, géographie et littérature, afin de présenter la culture syrienne, les coutumes et les traditions à l'Occident et aux Français notamment. Par conséquent, la langue française s'est répandue en Syrie en raison de sa généralisation en tant que langue officielle dans les institutions éducatives syriennes à côté de la langue arabe, et pour plusieurs raisons telles que le pouvoir militaire, civil et littéraire, comme nous le mentionnerons dans les lignes suivantes, des écrivains, des poètes et des intellectuels syriens ont également été publiés leurs œuvres et productions littéraires en français au cours des siècles passés, avant que la langue anglaise commence à occuper la première place dans les langues les plus utilisées au début du XX^{ème} siècle.

En effet, cette influence de la littérature et la pensée françaises en Syrie a été remarquable entre 1939 et 1964 grâce à plusieurs écrivains et pionniers de la renaissance intellectuelle syrienne dans la littérature française. Et durant cette période, ils ont publié plusieurs ouvrages littéraires en français ainsi qu'ils ont utilisé la langue française dans plusieurs colloques et écoles littéraires en Syrie. C'était également en quelque sorte une preuve de la grande richesse culturelle des écrivains qui avaient réuni les différentes cultures. Par exemple, la romancière syrienne Collette Khoury (1937-) a publié sa première œuvre littéraire en français en 1957, intitulée : *20 ans*, et plusieurs autres travaux qui étaient le fruit de l'influence de la langue et la culture françaises sur la société syrienne. En plus des œuvres littéraires, certains auteurs politiques ont également publié des livres dans lesquels tout était en français pour refléter la réalité telle qu'elle était dans tous les aspects de la vie syrienne.

En ce qui concerne les partis politiques et la presse, eux, ils étaient également actifs et un certain nombre de quotidiens et de clubs intellectuels et littéraires ont été apparus. C'est surtout le rôle de la presse fondamentale qui était importante à l'ère du Mandat, plus précisément au début du XX^{ème} siècle. La coopération franco-syrienne était également considérable dans le domaine du journalisme et de la presse, voici trois journaux suivants connus : a. Le journal *Chronique* : contenant des articles des nouvelles locales syriennes et articles internationaux, b. Le journal *Les échos de Damas* : le seul journal syrien de langue française qui contenait divers articles locaux et internationaux et c. le journal *La Syrie* : contenait des actualités locales et internationales de divers secteurs économiques et politiques, ainsi que des articles internationaux sur la France et ses relations avec les pays européens et des articles de journaux français. En général, les trois journaux étaient liés aux pouvoirs du Mandat et leurs tâches étaient de transmettre les nouvelles et la culture française au peuple arabe syrien afin de renforcer le lien et d'encourager la lecture en français. Par conséquent, la presse française a joué un rôle clé pendant et au-delà du mandat dans la promotion de la langue française et dans tous les aspects de la vie en Syrie, ainsi que de la littérature écrite en français et de sa diffusion en Syrie. Pour cette raison, la littérature française s'est répandue et est devenue officiellement enseignée dans les établissements d'enseignement syriens, qui a conduit à l'émergence et à l'adoption de nouvelles idées occidentales dans plusieurs pays, tels que la Syrie, le Liban, l'Égypte et le Maghreb arabe.

En somme, au cours des 26 années de gestion du mandat, il est incontestablement évident que les Français ont exercé une profonde influence sur les générations croissantes de cette période, en particulier dans les domaines de la culture et de l'éducation. Ainsi, sous l'influence de la culture française dans les établissements d'enseignement public, ces générations ont contribué non seulement à la formation de la République syrienne contemporaine dans les années suivant l'indépendance, mais conduit également à l'approfondissement d'une culture francophone profonde et vivante à ce jour.

2. LE DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ D'ALEP

Comme cette recherche repose sur une étude de cas, nous avons choisi la ville d'Alep pour son importance, du fait qu'elle est la deuxième ville en Syrie. L'université d'Alep est également considérée comme une université de premier plan dans plusieurs domaines, y compris le Département

de langue française de la Faculté des lettres et sciences humaines. En fait, la Syrie dispose d'un système d'enseignement supérieur composé de 27 universités dont les 6 sont publiques supervisées par le Ministère de l'Éducation. Toutes ces 6 universités publiques disposent d'un département d'enseignement de la langue française et sa littérature. Ce sont : Université de Damas, Université d'Alep, Université de Tishreen, Université de Baas et Université d'Euphrate. Actuellement, pour l'admission aux départements de langue française auprès des universités syriennes, le Ministère de l'Enseignement Supérieur a mis les conditions suivantes : les étudiants de la branche littéraire et scientifique du baccalauréat doivent atteindre le niveau de réussite minimal dans toutes les matières, en plus de la note de langue française, qui doit être entre 270 et 300 pour la branche scientifique (la note complète en français est 300/300) et entre 370- 400 pour la branche littéraire (la note complète est 400/400). En Syrie, le niveau minimum requis pour obtenir la licence est le Baccalauréat avec 4 années à l'université. La sélection des étudiants se fait sur leurs notes et non pas devant un jury d'examen, mais plutôt leurs notes qui sont elles-mêmes le jury. Il est à noter qu'il n'y a pas d'âge limite pour accéder à l'enseignement supérieur. Il est basé uniquement sur les limites de certificat officiel du secondaire. Par ailleurs, l'objectif principal de la licence en langue française en Syrie est de former des enseignants diplômés avec des compétences multiples pour enseigner cette langue étrangère, à travers des méthodes pédagogiques modernes adoptées par les pays de la francophonie. Ainsi, l'étude de la langue et de la littérature françaises à l'Université d'Alep vise également à former de bons diplômés qui possèdent l'ensemble des compétences linguistiques, en plus de l'étude de la littérature française (des romans, du théâtre,) du matériel de traduction, de la grammaire et de la linguistique. Dans le Tableau 1 ci- dessous est présenté le cursus du département de la langue et littérature françaises à la faculté des lettres et sciences humains de l'Université d'Alep :

Tableau 1. Le programme de la langue française dans la Faculté des lettres et sciences humaines

<i>Première année</i>	<i>Deuxième année</i>	<i>Troisième année</i>	<i>Quatrième année</i>
Grammaire I-II	Grammaire III- IV	Théâtre I-II	Linguistique et FLE
Expression écrite	Traduction III- IV	Traduction V-IV	Théâtre III
Expression oral	Étude textuelle	Poésie I	Linguistique général
Étude textuelle	Expression écrite	Linguistique général	Poésie II
Traduction I-II	Introduction à la linguistique	Civilisation et pensée	Roman I-II
Langue arabe	Langue anglaise	Langue anglaise.	Critique littéraire I-II
Langue étrangère			
Culture			

Depuis l'année 2003, la première année de licence à l'Université d'Alep commence avec un nombre d'étudiants de 300 à 400 distribués et divisés en plusieurs salles de la Faculté des lettres et sciences humaines. Ce nombre commence à diminuer dans les années suivantes jusqu'à atteindre environ 100 étudiants en quatrième année. La composition des élèves varie en fonction du degré de différence, les apprenants appartiennent à tous les niveaux de la société. Certains ont étudié dans des écoles publiques, d'autres dans des écoles privées et un faible nombre d'élèves ont étudié dans des écoles françaises. Il est à souligner qu'il y a évidemment une énorme différence entre ces écoles concernant l'enseignement du français. C'est parce que la langue française est enseignée dans les écoles privées de la première année du primaire jusqu'au baccalauréat, alors qu'elle est enseignée à partir de la septième année de l'enseignement de base au stade intermédiaire et se poursuit jusqu'au baccalauréat dans les écoles publiques. Quant aux élèves qui étudient dans les écoles françaises, eux, ils acquièrent cette langue comme une seconde langue. Et il doit donc y avoir des différences de niveau entre les élèves, car certains apprennent la langue à un stade précoce et d'autres commencent à l'apprendre à un stade ultérieur.

En raison de la présence des professeurs spécialisés pour toutes les matières littéraires et linguistiques enseignées, le Département de langue française de l'Université d'Alep était l'un des principaux départements au sein des universités publiques syriennes. Il y avait surtout des professeurs spécialisés dans la matière littéraire de poésie, de roman et de théâtre, ainsi que d'autres spécialisés dans la grammaire et la linguistique. À l'heure actuelle, et surtout depuis 2013, un grand nombre de ces

professeurs des universités ont été forcés d'émigrer hors de la Syrie pour diverses raisons, notamment en raison des opinions politiques et de l'instabilité de sécurité dérivée de la crise actuelle dans toutes les villes syriennes. Par conséquent, il manque aux universités un grand nombre de professeurs possédant une vaste expérience scientifique et pratique, notamment l'Université d'Alep et plus particulièrement le Département de langue française de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines où l'on a besoin d'un grand nombre de professeurs, en particulier des linguistes. Actuellement, pour combler cette lacune de manque de linguiste, les professeurs de littérature enseignent la linguistique et supervisent les étudiants de maîtrise en linguistique. De plus, le manque d'Internet ainsi que de salles d'informatique dans les universités syriennes pour faciliter la recherche scientifique des étudiants et le fait compter sur les étudiants de première année de master pour enseigner la linguistique aux étudiants en licence à côté des professeurs de littérature, ce sont autant de facteurs qui ont entraîné une baisse du niveau d'enseignement dans le Département de français actuel.

Par ailleurs, il nous faut rappeler qu'étant étudiante à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université d'Alep, au Département de langue française au cours des années précédente, et plus précisément de 2005 jusqu'à 2011, on peut dire qu'on a bien connu le Département français à son âge d'or, avec des professeurs hautement qualifiés et expérimentés dans toutes les matières au cours de ces quatre années. En plus, il y avait des échanges culturels entre les deux pays, la France et la Syrie, des professeurs de français étaient venus de France pour enseigner au Département certaines matières, en particulier avec les supports pédagogiques relatifs aux quatre compétences d'apprentissage de la langue.

3. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Cette étude se propose principalement de comprendre les problèmes auxquels sont confrontés les étudiants des départements de langue française dans les universités syriennes à la lumière de la crise et du conflit qui existent encore aujourd'hui. Ainsi, à travers une étude de cas de l'Université d'Alep, nous espérons trouver des solutions à ces problèmes en question et donner des suggestions pour que les acteurs du terrain (les enseignants ainsi que les étudiants) s'adaptent aux conditions actuelles de l'éducation et de la situation. L'étude vise par ailleurs à connaître le point de vue des étudiants syriens du département de langue française concernant le processus d'enseignement / apprentissage du français. Enfin, dans le sens où la recherche se veut utile, on essaie d'apporter des pistes de recommandations possibles pour améliorer le niveau d'enseignement / d'apprentissage de la langue française pour les futures générations d'étudiants.

4. IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

Notre recherche est très importante, surtout durant cette période, puisqu'elle tente d'identifier la réalité du programme du Ministère de l'enseignement supérieur dans l'enseignement de la langue française dans les universités publique syriennes actuellement, et de mettre la lumière sur les méthodes d'enseignement et les programmes ainsi que sur les membres du corps professoral et les étudiants des départements de langue et littérature françaises. Ainsi, l'importance de la recherche réside dans le rôle de la langue française dans les universités syriennes et dans la mise en évidence des difficultés rencontrées par les étudiants aux départements de français pour apprendre le français en Syrie durant les années de la crise, ainsi que les raisons de ces difficultés.

5. MÉTHODOLOGIE

5.1. Le modèle de recherche

Pour que notre recherche atteigne son but, nous utilisons un modèle dit « l'observation des participants » (l'OP) (Van Muylder, 2011). En effet, l'OP est une technique de recherche apparue, dans son acception actuelle, à la fin des années 30. Cela permet aux chercheurs d'ajouter leurs expériences en effectuant (en étudiant) le sujet traité, grâce à leurs compréhensions de tous les facteurs qui influencent l'environnement du cadre de l'étude (Platt, 1983, cité par Soulé, 2007, p.128). En tant que chercheur et observateur et dans l'exercice de nos missions (en particulier en tant que professeur de français à la Faculté de pharmacie et de Droits de 2008 à 2012 à l'Université d'Alep), nous conduirons notre étude dans un environnement familier afin de faciliter l'approche de ce sujet de recherche. Enfin nous traiterons la réalité en fonction de nos expériences, car il est indéniable que les chercheurs sont

influencés par les savoirs qu'ils ont acquis au cours de leur parcours comme le soulignent également Anadón et Guillemette (2007, p. 28) :

La définition que le sujet donne de la réalité, sa compréhension et son analyse (subjectivité) dépendent des manières de percevoir, de sentir et d'agir particulières au sujet qui connaît à un moment donné et dans un lieu donné (intersubjectivité).

5.2. Le questionnaire

Pour la collecte de données, en nous basant sur celui utilisé par Van Muylder (2011) dans son mémoire qui porte étagement sur le système éducatif en Syrie, nous avons élaboré un questionnaire qui est composé de 20 questions, dont certains ayant une réponse par oui ou non, alors que la plupart des autres questions ont de multiples options et que peu de questions sont ouvertes (Annexe 1). Il est à noter que c'est ce questionnaire quantitatif qui nous a permis d'obtenir des résultats qualitatifs afin de dresser un état de lieux de l'enseignement / apprentissage du FLE auprès du Département de Français à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université d'Alep. Elle est divisée en trois parties principales qui sont les suivantes : *a. La première partie* : est de genre sociodémographique. Elle s'intéresse à la connaissance de l'âge, du genre et généralement a pour but de savoir le profil des étudiants et ce que présente pour eux la langue et la culture française ; *b. La deuxième partie* : dans cette partie, on a le désir de savoir les méthodologies d'enseignement/ apprentissage adoptées actuellement dans le département. De même, on a dans cette partie le désir de savoir, du point de vue des étudiants, l'efficacité et l'activité du programme universitaire en apprenant la langue française, et également donner un aperçu du nombre d'étudiants au cours des 4 années universitaires ; *c. La troisième partie* : la dernière partie concerne plutôt les étudiants et leurs méthodologies de travail en préparation pour l'évaluation universitaire. En plus, cette partie nous donne des idées concernant les projets des étudiants après l'université (postuniversitaire), et leurs suggestions et recommandations pour améliorer le niveau d'enseignement et d'apprentissage dans le département de langue française.

5.3. Le recueil des données

Compte tenu de l'instabilité de la situation sécuritaire en Syrie ainsi que des raisons professionnelles, notre recherche s'est faite de façon virtuelle, sans pouvoir se rendre sur le terrain. En d'autres termes, à l'aide d'une communication à distance avec les étudiants de quatrième année du Département de langue française de l'Université d'Alep dans l'année universitaire en cours (l'année académique 2018-2019). Le questionnaire était sous une forme d'application que nous avons envoyée au groupe d'étudiants sélectionné de la quatrième année. Ils ont répondu au questionnaire et dans certains cas, en raison de pannes de courant électrique en Syrie et du manque d'accès à internet à Alep, il a été difficile pour certains étudiants de répondre au questionnaire via le site, donc nous les avons contactés directement par des appels téléphoniques pour avoir leurs réponses.

5.4. Les participants

Nous avons posé des questions à 20 étudiants syriens de quatrième année du Département de français de l'Université d'Alep, tout en assurant que l'enquête sera totalement anonyme. Il nous faut préciser que, en ce qui concerne les participants invités à répondre au questionnaire, plus précisément les étudiants de la quatrième année du Département, il s'agit d'un échantillonnage volontaire, non probabiliste. Comme le souligne également Marien et Beaud (2003), même si ce type d'échantillon ne propose pas à tous les membres de la population une chance égale d'être sélectionnés, ce qui empêcherait de vérifier la précision des résultats, il est à signaler que cet échantillon correspond approximativement à un quart des étudiants de quatrième année, une quantité qui semble quand même représentative pour une étude de cas menée dans une situation de crise permanente.

5.5. L'analyse des données

Nous avons analysé les résultats du questionnaire, en commençant par des questions générales concernant les étudiants et leur parcours pré-universitaires. Ensuite, nous nous sommes attachés aux questions qui concernent le Département de langue française, et les méthodes d'apprentissage/ enseignement du Français suivies auprès du Département. Par la suite, nous nous sommes appuyés sur des tableaux qui désignent les résultats de l'enquête et les informations requises en fréquence et pourcentage, ce que nous avons obtenu après avoir appliqué le questionnaire mentionné ci-dessus, ces

tableaux qui nous ont reflétés, à travers les résultats du questionnaire, autant que possible les réalités du terrain, concernant l'enseignement du Français à l'Université d'Alep.

6. RÉSULTATS

6.1. L'âge

Tous les 20 étudiants sont en 4^{ème} année de Licence de l'année universitaire 2018-2019. Tout d'abord, il est bien de savoir que, la plupart des étudiants de Licence ont généralement entre 18 et 30 ans, et ce fut également le cas pour la moyenne d'âge des étudiants de français à l'Université d'Alep (Tableau 2).

Tableau 2. L'âge moyen des étudiants

<i>Intervalle d'âge</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
18-30 ans	16	80
30-60 ans	4	20
60 + ans	0	0
Total	20	100

6.2. Le sexe

En ce qui concerne le nombre d'hommes par rapport à celui de femmes dans le questionnaire, nous avons constaté qu'il y avait une grande différence dans les ratios entre eux. Le résultat est le suivant : 70 % de femmes et 15 % d'hommes (Tableau 3).

Tableau 3. La distribution par sexe des étudiants

<i>Sexe</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Femme	14	70
Homme	3	15
Sans réponse	3	15
Total	20	100

On peut dire que plusieurs raisons peuvent expliquer ce résultat, notamment à la lumière de la crise actuelle en Syrie : **a.** En général, les étudiants qui s'inscrivent au Département de langues sont titulaires d'un certificat secondaire, ils ont soit scientifiques soit littéraires et puisque le département de langue française est une branche littéraire, par conséquent, les femmes le préfèrent plus que les hommes. Elles sont plus enclines à étudier les langues étrangères et tout ce qui a trait à l'art et à la littérature, plus précisément pour la langue française, la beauté littéraire et la prononciation douce de cette langue ; **b.** Les hommes ont plus tendance à étudier les branches scientifiques et pratiques plus que les branches littéraires comme la langue française. D'autre part, à niveau égal dans les disciplines scientifiques, les femmes ne s'engagent pas autant que les hommes ; **c.** Pour des raisons liées à la crise actuelle en Syrie et à l'instabilité, à la suite de la guerre civile de plus de 10 ans, les jeunes hommes âgés de 18 à 30 ans, sont recrutés et engagés à l'armée pour défendre le pays, et dans les circonstances exceptionnelles actuelles, ils sont maintenus dans les rangs de recrutement pendant une longue période allant jusqu'à huit ans ; **d.** Ce ratio revient aussi du fait que beaucoup de jeunes hommes voyagent en dehors de la Syrie en raison de la situation actuelle et **e.** Le dernier point concernant le genre et l'enseignement supérieur est que certains étudiants (hommes) retardent délibérément certaines matières de leur enseignement à la faculté, en raison que le service militaire en Syrie est obligatoire pour les hommes de plus de 18 ans, étant donné que s'ils font des études, ils ont droit de reporter leur service militaire jusqu'à la fin de leurs études.

6.3. L'école où la langue française a été étudiée

La plupart des étudiants de langue française ont étudié le français dans des écoles publiques et quelques-uns l'ont étudiée dans des écoles privées ou à l'école française. Les ratios étaient les suivantes : 88 % les écoles publiques, 6 % les écoles privées et 6 % à l'école française (Tableau 4).

Tableau 4. Le type d'établissement secondaire où la langue française a été étudiée

<i>École</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Publique	18	88
Privée	1	6
École française	1	6
Total	20	100

Grâce à ces ratios convergents, nous pouvons prédire que le niveau des élèves dans les premières années est proche car la plupart des élèves ont reçu un enseignement du FLE dans les écoles publiques. En effet, ils ont commencé à apprendre le français en tant que langue étrangère du collège jusqu'au lycée, c'est-à-dire depuis la septième année jusqu'au baccalauréat. En ce qui concerne les étudiants qui ont étudié dans les écoles françaises, on voudrait donner un aperçu simple, dont j'ai été témoin pendant mes années universitaires à Alep ; depuis que j'ai étudié à la Faculté des lettres et sciences humaines d'Alep, je peux également dire que ces pourcentages n'ont pas beaucoup changé au cours des années qui ont précédé la crise actuelle en Syrie et je peux parler ici de mes années universitaires à Alep. Il n'y a eu qu'une seule étudiante ayant étudié à l'école française à Alep sur les 400 étudiants de la première année universitaire. Elle a obtenu un diplôme avec un taux élevé parce que le français était sa langue maternelle. Et en comparant le nombre d'étudiants diplômés de l'école française qui ont étudié à l'Université d'Alep, le Département de langue française avant la crise et le nombre après, nous constatons, grâce à notre questionnaire, qu'il n'y a pas de différence significative. Parmi les étudiants interrogés, il y avait une étudiante qui a étudié à l'école française d'Alep. Après qu'elle a obtenu son baccalauréat français, elle s'est inscrite à l'Université d'Alep, au département de français parce que la langue française est considérée comme une langue maternelle pour elle, pour cette raison elle était obligée de choisir cette branche. Parce qu'elle ne maîtrisait pas la langue arabe et que cela l'a empêchée d'étudier dans une autre branche en Syrie. Elle a ensuite obtenu son diplôme du département de langue française, en obtenant le plus haut taux parmi le reste des étudiants.

6.4. Le type de baccalauréat obtenu au niveau de l'enseignement secondaire

Comme nous avons touché à travers notre questionnaire les profils des étudiants du français dans l'enseignement secondaire, précédant immédiatement l'enseignement supérieur, dans le but de savoir quelle branche ils ont choisi, littéraire ou scientifique au niveau secondaire. Le résultat est le suivant : 88 % littéraire et 12% scientifique (Tableau 5).

Tableau 5. Le type de baccalauréat obtenu au niveau de l'enseignement secondaire

<i>Baccalauréat</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Littéraire	17	88
Scientifique	3	12
Total	20	100

La plupart des étudiants du département de langue française sont titulaires du certificat secondaire (baccalauréat) de la branche littéraire, cela signifie que les premières années scolaires de la vie de l'étudiant contiennent en général des matériaux variés dans tous les domaines : scientifiques et littéraires. Cette diversité révélera les attitudes et les intérêts de l'étudiant dans toutes les disciplines, ce qui l'aidera à déterminer plus tard que dans quel domaine il continuera ses études dans l'enseignement supérieur en fonction de ses compétences durant ses études scolaires : primaire et secondaire : l'élève commence à l'école en se fixant des objectifs pour l'avenir, en se basant sur ce qu'il se considère être brillant à travers les matières étudiées successivement au stade de l'éducation de base. Au niveau secondaire, il choisit d'étudier la branche, qu'il soit littéraire ou scientifique, en fonction de son objectif après le baccalauréat. Pour cette raison, la plupart des étudiants qui souhaitent étudier au sein d'un département de littérature ou de langues étrangères au niveau de l'enseignement supérieur, comme c'est le cas dans notre recherche actuelle, à savoir l'étude du FLE, ils choisissent la branche littéraire du secondaire et ils sont concentrés sur les études littéraires (qui privilégie l'étude des langues vivantes). En plus, leurs études sont facilitées car il n'y a pas de matière scientifique telle que les

mathématiques et les sciences dans cette branche, qui n'a rien à voir avec leur spécialisation universitaire après l'obtention du baccalauréat.

6.5. La raison du choix de l'étude de la langue française

En ce qui concerne la raison pour laquelle les étudiants du département ont choisi de se spécialiser et d'étudier le français, la plupart des étudiants étaient d'accord, à travers leurs réponses, en ce qui concerne leur amour pour la langue française, et leur désir de renforcer leurs savoirs dans la langue et la culture françaises plus. Par ailleurs, il y a des étudiants qui ont choisi d'étudier le français parce qu'ils ont trouvé que c'était la seule option, en raison de leur note au baccalauréat, qui leur permettait d'entrer dans le département de langue française, où la note complète dans la branche littéraire est 400 et la branche scientifique est 300, la différence au niveau des notes entre les deux branches montre que la branche littéraire contient plus des leçons et des exercices que la branche scientifique concernant le français. Les étudiants qui s'inscrivent au département de français, ils ont soit une note complète en langue française, ou ils leurs manquent en maximum deux marques. On prend comme un exemple l'année académique passée ; les étudiants ayant accepté d'étudier le français dans des universités syriennes en fonction de *Al Mofadalah*, ils avaient soit le score complet en français, soit il leur manque seulement deux points du score complet. Dans certains cas, l'étudiant est également soumis au désir de sa famille d'étudier une branche spécifique à l'université (ce qui a bien sûr été le cas pour quelques étudiants de notre enquête).

6.6. La connaissance de la culture française

Étant donné que la reconnaissance de la culture du pays étranger est une partie essentielle du processus d'apprentissage des langues étrangères, nous devons examiner la culture qui l'entoure, en raison de son lien étroit avec le processus d'apprentissage lui-même. Ainsi, apprendre une langue ne se limite pas à la collecte suffisamment de vocabulaire ni à la capacité de parler couramment sans se tromper à la prononciation mais ainsi que la connaissance de la culture du pays. La connaissance de la culture du pays, dont nous souhaitons apprendre la langue, nécessite une connaissance dans tous les domaines : économique, culturel et politique, afin de connaître la situation du pays et d'avoir une vision globale de cette langue étrangère. Cet objectif peut être atteint grâce à l'auto-apprentissage en suivant les informations du pays de la langue cible dans tous les domaines : de l'économie, de la politique, et de l'art, afin de comprendre les coutumes et traditions du pays et d'obtenir un aperçu de la culture linguistique du pays. Cela se fait également à l'aide des lectures littéraires, et en suivant le côté artistique et dramatique du pays de la langue cible comme : des séries et des films à la fois. En outre, le voyage est un moyen direct d'apprendre la langue de près et de communiquer avec les locuteurs natifs du pays (Peyrard-Zumbihl, 2008).

En abordant ce lien entre langue et culture dans le but de savoir si l'étudiant de la langue française a déjà une connaissance de la culture française ou non ; les pourcentages sont les suivants (Tableau 6) :

Tableau 6. La connaissance de la culture française

<i>Visite de la France</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Oui	3	15
Non	14	70
Sans réponse	3	15
Total	20	100

Comme le montre le Tableau 6, la plupart des étudiants ne connaissent pas bien la culture française. Pour nous impliquer davantage dans cet aspect sociolinguistique, nous avons posé une question sur l'opinion personnelle de l'étudiant : *pensent-ils qu'il est important de connaître la culture du pays étranger pour apprendre sa langue étrangère ou non ?* Les résultats sont les suivants (Tableau 7) :

Tableau 7. L'importance de connaître la culture du pays étranger pour apprendre sa langue

<i>Utilité de la connaissance de culture pour l'apprentissage sa langue</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Oui	12	60
Non	5	25
Sans réponse	3	15
Total	20	100

La plupart des étudiants sont conscients de l'importance du rôle de l'apprentissage de la culture française et de l'importance du lien entre langue et culture dans le processus d'apprentissage du FLE. Et pour eux, la connaissance de la culture du pays est un facteur catalyseur pour apprendre une langue étrangère. En revanche, certains des étudiants ne se concentrent pas sur ce lien entre la langue, la culture et la civilisation du pays de langue étrangère alors ils ont choisi des réponses similaires avec le fait que la langue et la culture sont différentes et qu'il n'y a pas de relation entre eux. Pour eux la maîtrise de la langue est le facteur le plus important d'intégration dans toute nouvelle société et culture. L'acquisition de la langue intervient dans un premier temps, puis ensuite l'élève peut compter sur lui-même pour utiliser cette langue et, au fil du temps, identifier les coutumes, les traditions et la civilisation du pays.

6.7. Les principales différences et similitudes entre les cultures d'éducation syrienne et française

Les principales différences et similitudes entre les cultures d'éducation syrienne et française : tous les étudiants de notre corpus qui sont en quatrième année de Licence, ont convenu qu'il y avait des différences significatives entre les processus d'enseignement et d'apprentissage entre la France et la Syrie. L'une des différences les plus importantes entre les deux pays en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est qu'en France, l'accent est mis sur les méthodes d'enseignement/ apprentissage de manière pratique pour l'acquisition de la langue et non sur l'enseignement théorique de la langue étrangère. En France, par exemple, le professeur existe depuis toujours et fournit une assistance aux étudiants de tous les niveaux, en les dirigeant vers les références et les ouvrages qui les aident dans le processus de recherche scientifique, qui constituent la base de tous les documents de l'université. L'accent y est mis sur le travail dirigé par les enseignants et sur l'état de la recherche collective parmi les étudiants et sur la participation des étudiants au processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue. En Syrie, il existe des barrières entre l'étudiant et le professeur, qui contribue à la non-participation des étudiants concernant les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, en plus du manque de participation réelle de l'étudiant lors de la conférence. En France, il existe d'énormes bibliothèques électroniques dans l'université pour chaque spécialité et se compose de plusieurs étages. L'étudiant peut s'inscrire gratuitement à la bibliothèque et il lui suffit d'écrire le nom du livre ou la référence qu'il souhaite lire sur l'écran de l'ordinateur pour savoir si le livre qu'il souhaite existe ou non dans cette bibliothèque. Il y a aussi une salle de lecture. Le but de toutes ces installations est d'encourager la lecture et la recherche scientifique. En comparaison avec le statut des bibliothèques dans les universités syriennes, la bibliothèque de la Faculté des arts d'Alep est actuellement destinée à tous les départements de langue et il existe une partie de la langue française qui contient des livres de grammaire, de linguistique, de romans et de théâtres très anciens. Malheureusement, il n'y a pas d'archivage périodique de la bibliothèque, et la plupart des livres qui existaient avant la crise en Syrie sont toujours les mêmes. De plus, la bibliothèque n'est pas électronique, ce qui rend la recherche difficile pour l'étudiant. Et à travers le questionnaire que nous avons fait dans notre recherche certains étudiants ont exprimé leurs expériences personnelles concernant la bibliothèque de la Faculté des arts, qui contiennent des références en littérature française et en linguistique. L'un des étudiants questionnés nous a apporté le témoignage suivant :

Un jour, je suis allé à la bibliothèque avec mes amis pour emprunter un livre en français, J'ai longtemps cherché le livre que je voulais parce que quand j'ai demandé à l'employée qui était responsable de la bibliothèque, elle m'a dit qu'elle ne savait pas si le livre était présent ou non. Alors je suis allé le chercher tout seul et quand je lui ai demandé si je pouvais emprunter le livre,

elle m'a répondu que ce n'était pas possible, mais que je pouvais m'asseoir dans la bibliothèque pour le lire et le remettre à sa place, mais le problème est qu'il n'y a pas de lieu de lecture dans la bibliothèque, c'est pourquoi j'ai ramené le livre à sa place et je suis sorti de la bibliothèque.

Les étudiants ont également signalé que les bibliothèques n'étaient pas bien pourvues en documents et que le processus de recherche de l'université était inefficace en raison du manque de références et de livres adéquats. Le manque de salles de lecture ou du processus de recherche nécessitant l'existence de salles équipées avec ordinateurs, électricité et Internet, ces moyens et outils ne sont pas disponibles en permanence en Syrie depuis le début de la crise, tout cela conduit à un déclin. En France cependant, la technologie et les méthodes de TICE sont liées au processus d'enseignement et d'apprentissage, la technologie est essentiellement intégrée aux méthodes d'enseignement, principalement parce que c'est l'ère de la technologie et d'Internet. On ne peut pas négliger l'importance de l'intégration de la technologie au processus de l'enseignement / apprentissage, et que tout le monde maîtrise l'utilisation de la technologie. Il est donc important de tirer parti de la disponibilité de la technologie et de l'information, et des installations en cours d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères.

Pour conclure ce paragraphe, nous pouvons dire que la plupart des étudiants de la langue français s'accordent pour dire que la culture de l'éducation en Syrie repose sur des méthodes purement théoriques et s'éloigne de la pratique langagière et de l'application pratique de la langue, en plus du manque de références pour la recherche scientifique. L'étudiant est très dépendant des connaissances délivrées par ses professeurs, sans effort particulier de recherche mais qui nécessite en revanche un gros effort de mémorisation (Croix-Rouge Canadienne, 2014), pour réussir, par conséquent, sans pratiquer la langue l'étudiant ne sera pas capable de bien communiquer et parler. Les étudiants doivent donc s'appuyer sur des méthodes d'auto-apprentissage et faire un effort personnel pour apprendre et acquérir la langue étrangère. Contrairement aux méthodes utilisées dans l'enseignement en France depuis le début de l'éducation (en particulier au stade de l'éducation de base), comme l'a déclaré un étudiant : « *la personnalité de l'enfant repose sur le travail en groupe et le travail collectif qui est basée sur des projets communs entre les apprenants, et sur la recherche.* »

6.8. Les matières les plus efficaces lors de l'enseignement du FLE

Nous pouvons voir à travers le Tableau 8 que les apprenants sont d'accord que la grammaire est la matière la plus efficace pour apprendre une langue étrangère. Et souligner l'importance de la traduction dans tous les domaines politique et scientifique. Il en va de même pour l'importance de l'expression orale dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Les étudiants ont souligné l'importance du rôle de la pratique de la langue en écoutant puis en exprimant plusieurs sujets dans la langue cible. Ce qui conduit à une prononciation correcte acquise en écoutant divers sujets par les locuteurs (natifs) de la langue cible à travers les cours d'expression orale, en écoutant des CD. On peut également se référer ici à plusieurs autres matières de cursus universitaire comme : expression écrite, compréhension orale et écrite, linguistique, mentionné de la part des apprenants à des degrés divers. En revanche, aucune matière littéraire n'a été mentionnée ni le roman, ni la poésie et ni le théâtre.

Tableau 8. Les matières les plus efficaces lors de l'enseignement du FLE

<i>Matières (QCM)</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Grammaire	7	35
Traduction	5	25
Expression orale	5	25
Compréhension orale	4	20
Linguistique	3	15
Expression écrite	3	15
Compréhension écrite	2	10
Total *	29	145

*Pour les questions à choix multiples, les étudiants avaient le droit de choisir plusieurs réponses

6.9. Les leçons privées suivies pour les matières du cursus durant les années de Licence

Nous avons relevé que 75 % des élèves ne suivent aucune leçon privée alors que 25 % en suivent pour améliorer leurs savoirs. Ainsi, d'après les réponses des étudiants à cette question via notre questionnaire, nous avons constaté que la majorité des étudiants ne suivent pas de cours particuliers ou privés pour les matières du programme universitaire, mais s'appuient principalement sur des conférences données par les professeurs. Toutefois, un petit nombre d'étudiants, dans leurs réponses, ont déclaré qu'ils suivaient des cours de renforcement pour certaines matières en quatrième année seulement, tels que : la linguistique et la poésie.

6.10. La méthodologie de cours suivie par le Département

Les pourcentages indiquent que plus de la moitié des étudiants pensent que les conférences sont généralement théoriques et traditionnelles pendant les quatre années du département de langue française (Tableau 9). Certains étudiants qui ont apportés d'autres réponses qui étaient les suivantes : certains apprenants ont souligné que les méthodes d'enseignement utilisées au cours de la conférence varient d'une matière à l'autre et d'un professeur à l'autre. Et certains autres ont souligné que la plupart des matières sont enseignés de manière théorique, en particulier en quatrième année.

Tableau 9. La méthodologie de cours suivie par le Département de Français

<i>Méthodologie de cours suivi par le Département de Français (QCM)</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Cours magistral	16	80
Discussions entre le professeur et l'apprenant	7	35
Autre	4	20
Travail en groupes	3	15
Basée sur les recherches	0	0
Total	30	150

6.11. L'intérêt du curriculum universitaire actuel dans le Département de Français

À travers le Tableau 10, nous pouvons voir le même niveau de pourcentage entre les deux options. Cela indique que le programme actuel d'enseignement du FLE en Licence est une préparation pour que les apprenants continuent leurs études supérieures, et de même est un programme général qui donne des idées générales en ce qui concerne les matières de linguistique et de littérature. Certains élèves ont des points de vue différents. Certains pensent que le programme d'études n'est pas suffisant et que l'élève doit faire un effort personnel pour élever le niveau d'apprentissage du français. Par ailleurs, certains ont souligné la nécessité de se concentrer sur le processus de recherche par l'étudiant et que la fourniture de recherches dans les différentes sources enrichit sa langue étrangère parce que les conférences seulement ne suffisent pas pour acquérir la langue française. En particulier l'accent a été mis sur le besoin d'apprendre la civilisation et la culture du pays de la langue cible, car il est nécessaire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère également, d'identifier les aspects sociaux les coutumes et traditions du pays de la langue cible. Certains étudiants ont également mentionné, bien que l'étudiant obtienne son diplôme de l'université, qu'il ne possède que des informations de base sur le français, la plupart des connaissances acquises sont purement littéraires et n'évoquent pas le fait que les étudiants vivent actuellement, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de développement périodique des matières (le cursus) correspondant aux changements scientifiques ou littéraires et ils ne sont pas cohérents avec les changements de la vie réel surtout concernant les matières littéraires « les mêmes romans et pièces de théâtre sont encore enseignés de nos ce jour ». Et ils ne sont pas utiles dans la vie professionnelle. En plus, on note le faible niveau des élèves dans la conversation en français en raison de l'insuffisance de matériel pour préparer l'élève et le manque de pratique de la langue. Pour rappel, les matières de bonne pratique de la langue, qui sont les quatre compétences langagières, ne sont disponibles que pendant les deux premières années de Licence. Certains étudiants ont affirmé que les cours de français orientaient principalement les étudiants vers le domaine de l'enseignement postuniversitaire. Mais la majorité des étudiants commence à enseigner dans des écoles privées ou à donner des cours spéciaux de français à partir de la deuxième année universitaire.

Tableau 10. L'intérêt universitaire actuel dans le Département

<i>L'intérêt du curriculum universitaire actuel dans le Département</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Pour continuer les études supérieures	7	35
Avoir des idées générales	7	35
Autre	4	20
Une représentation à la vie professionnelle	1	5
Sans réponse	1	5
Total	20	100

6.12. Le nombre d'étudiants habituellement dans les cours

Le nombre d'étudiants en première année du département de langue française est maintenant d'environ 400, divisé en trois salles de cours. Mais ce nombre commence à diminuer d'année en année pour atteindre le nombre moyen d'étudiants en quatrième année de 80 étudiants. Nous voudrions souligner que depuis le début du conflit en Syrie, un grand nombre d'étudiants ne peuvent assister régulièrement à toutes les conférences (les cours), en raison de la situation sécuritaire instable en Syrie en général et de la difficulté d'atteindre l'université en permanence pour plusieurs raisons de sécurité. Par conséquent, les étudiants qui assistent aux conférences à la faculté (sur place), leurs nombres sont très peu et ils ne concernent pas le nombre d'étudiants inscrits, qui est mentionnés au début : par exemple, en quatrième année, le nombre d'étudiants assistant aux conférences sur place atteint 30 étudiants.

6.13. Les cours spécifiques de travaux en groupes

La plupart des étudiants répondent à la question : existe-t-il des cours pour le travail en groupe sous la direction des professeurs ? non et qu'il n'y ait pas des cours consacrés au travail en groupe sous la supervision de professeurs pendant les quatre années du Licence

Tableau 11. Les cours spécifiques de travaux en groupes

<i>Est-ce qu'il y a des cours spécifiques de travaux en groupes tout aux longues des années de Licences ?</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Non	10	50
Oui	7	35
Sans réponse	3	15
Total	20	100

Cependant, il y a quelque chose de semblable, qui est la partie pratique attribuée à chaque matière des quatre années. C'est le séminaire à la fin de chaque semestre, qui est la seule partie pratique de l'étudiant où chaque professeur demande à l'étudiant de faire une petite recherche sur un sujet particulier. C'est un travail individuel qui participe à 20% de la note complète de la matière. Après que l'étudiant réalise ses recherches dans le cadre du séminaire, en ce cas à l'heure de l'examen théorique ses travaux personnels dans le cadre du séminaire sont pris en compte pour la notation, ce qui signifie que l'étudiant a déjà obtenu la note pratique, le séminaire, de 20%. Il lui reste seulement de répondre aux questions de l'examen théorique, qui est de 80%), c'est -à- dire il n'est pas obligé de répondre à la question spécifique du séminaire à l'examen théorique, même s'il a échoué dans la matière à l'examen, la note de recherche pratique (le séminaire) reste valable.

6.14. La méthodologie de travail suivie par les étudiants avant les examens

Les pourcentages montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre la plupart des étudiants dans la façon dont ils étudient et préparent leurs examens (Tableau 12). La plupart d'entre eux se contentent de suivre les conférences et les recommandations de leurs professeurs. Certains autres étudiants font un effort personnel et ne s'appuient pas seulement sur les cours mais aussi effectuent des recherches sur Internet ou d'autres supports liés à la matière. Et d'autres résumant leurs observations et leurs notes lors des conférences. Il faut noter ici que la plupart des matières

universitaires n'a pas de livres, l'étudiant dépend des conférences données par son professeur ou s'abonne dans les bibliothèques qui publient régulièrement des conférences de professeurs pour toutes les matières.

Tableau 12. La méthodologie de travail suivie par les étudiants avant les examens

<i>Vous suivez quelles méthodologies de travail avant les examens (QCM)</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Sauvegarder les cours du professeur	17	85
Étudier de vos propres notes	4	20
Autre	3	15
Chercher dans des livres supplémentaires	2	10
Total	28	140

6.15. Les objectifs des étudiants après leurs études de Licence

Une grande partie des étudiants ont montré leur souhait de terminer les études de troisième cycle (les études supérieures) (Tableau 13), ce qui confirme ce que nous avons mentionné précédemment, à savoir que les méthodes d'enseignement sont actuellement approuvées pour préparer l'étudiant à s'inscrire au Master plus spécialisé. En général, les informations que l'apprenant du français rencontre au stade de la Licence sont des informations primaires et de base dans la langue. Par conséquent, lorsque l'étudiant décidera de s'inscrire aux études supérieures, il affinera et développera ses connaissances de manière plus précise et plus spécialisée.

Tableau 13. Les objectifs des étudiants après leurs études de Licence

<i>Votre but après avoir terminé les années de Licence (QCM)</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Continuer les études supérieures	13	65
Travailler (dans l'enseignement)	4	20
Faire une pause	4	20
Autre	2	10
Total	23	115

6.16. La représentation des séances de cours et de conférences pour les étudiants

En ce qui concerne le contenu de cours de point de vue des étudiants, on remarque que les points de vue et les réponses des étudiants ont varié (Tableau 14) et le plus grand nombre parmi les apprenants ont choisi que le contenu des cours est une information de base, tandis que les options du reste des étudiants ont également convergé et varié entre le contenu de moment du cours est basé sur les informations théoriques et les informations importantes sur la langue étrangère (désormais LE), cela signifie que la plupart des étudiants restants ont choisi entre les deux options suivantes : soit les informations théoriques ou bien les informations importantes sur la LE. En outre, certains étudiants ont choisi une autre option, en affirmant que : « Grâce aux heures de cours, nous pouvons améliorer notre prononciation en écoutant le professeur et sa façon de parler en français ainsi qu'en améliorant et en développant nos compétences en rédaction. »

Tableau 14. La représentation des séances de cours et de conférences pour les étudiants

<i>La représentation des séances de cours et de conférences pour les étudiants (QCM)</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Informations de base et primitives sur la LE	9	45
Informations théoriques	6	30
Informations importantes sur la LE	5	25
Autre	2	10
Total	22	110

6.17. L'échange en français en dehors de l'université

Lorsque les apprenants ont répondu à cette question, il a été remarqué que presque la moitié d'entre eux ont répondu qu'ils ne communiquaient pas en français à l'extérieur de la faculté (Tableau 15). Ce pourcentage est justifié par l'absence d'activités en français actuellement en raison de la détérioration des relations franco-syriennes mentionnée précédemment. En outre, les étudiants sont dans l'incapacité de se déplacer facilement pour participer à ces activités, parce que les lieux où se déroulaient les représentations théâtrales ou les activités en français se situaient en dehors de l'université et dans des zones très éloignées de l'université. Du coup, en raison de l'instabilité de la situation en matière de sécurité, les étudiants souhaitent suivre les cours préparatoires à l'université, car c'est l'endroit le plus sûr pour eux dans le cadre de la crise actuelle dans le pays. Quant aux étudiants qui ont choisi la réponse oui, ils se sont identifiés à ceux qui communiquent en français, (car dans le questionnaire il y avait une question conditionnelle en répondant à cette question par oui c'est la suivante : comment serait cette communication ?). Ils ont identifié les étudiants qui communiquent avec la langue française en dehors de l'université, en affirmant qu'ils la pratiquent de plusieurs manières : a. Avec leurs familles et amis en France, b. Certains ont aussi écrit qu'ils communiquaient en français avec leurs collègues dans les cours de français proposés par le Campus Numérique Francophone et de l'Institut supérieur des langues, et c. Une partie des étudiants ont déclaré qu'ils communiquaient en français via des sites de réseaux sociaux, à travers des groupes de francophones, ainsi d'autres groupes d'étudiants en français dans diverses universités de villes syriennes.

Tableau 15. L'échange en français en dehors de l'université

<i>L'échange en français en dehors de l'université</i>	<i>Fréquence(f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Oui	10	50
Non	9	45
Sans réponse	1	5
Total	20	100

6.18. L'activités et cours proposés aux étudiants par l'université

A travers cette question ouverte, nous avons pu voir que la plupart des étudiants sont d'accord en choisissant des réponses communes : le plus important étant que le Département de langue française de l'Université d'Alep ne propose actuellement aucune activité pour les étudiants du français. La plupart des étudiants ont souligné le rôle positif offert par l'Institut supérieur des langues pour répondre à ce besoin, qui est située dans le même bâtiment que la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université d'Alep, et qui propose des cours de renforcement de la langue française (cours de grammaire et de conversation), pour tous les niveaux et pour toutes les disciplines universitaires. En plus du rôle du *Campus Numérique Francophone*, il propose plusieurs activités locales pour les étudiants de toutes les disciplines, en particulier pour les étudiants de langue française. Des pièces de théâtre en français, des compétitions en français et des cours de français sont proposés tout au long de l'année académique et même en été dans le CNF, où une école d'été est proposée pour renforcer le niveau de français des apprenants (des cours d'expression orale et d'expression écrite). Comme l'a dit un étudiant en répondant à cette question :

Les activités et les cours proposés par le Campus Numérique Francophone sont plus importants que les conférences que nous recevons au département de langue française, car elles sont basées sur un travail collectif et pratique, l'intégration de la technologie aux méthodes d'enseignement et l'accent mis sur l'interaction des étudiants avec l'enseignant, ainsi que des courts métrages pédagogiques de suivi qui soutiennent les informations fournies aux étudiants pendant ces cours.

En outre, certains étudiants ont évoqué la nécessité de créer un club de discussion en français, en ligne sur tous les sujets liés au français et sous la supervision de professeurs du Département de français, comme c'est actuellement le cas à l'Université Tishreen, au Département de français.

6.19. La participation des étudiants à des activités et cours proposés par l'université

Quand on a demandé directement aux étudiants s'ils souhaitaient assister à ces activités, la réponse était spécifiée par oui ou non. Les fréquences et les pourcentages ont été illustrés par le tableau suivant (Tableau 16) :

Tableau 16. La participation des étudiants à des activités et cours proposés par l'université

<i>La participation à des activités et cours proposés par l'université</i>	<i>Fréquence (f)</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Oui	15	75
Non	2	10
Sans réponse	3	15
Total	20	100

Donc presque la majorité des étudiants ayant répondu au questionnaire ont répondu par l'affirmative, qu'ils souhaitaient participer à des activités contribuant au renforcement et au développement de la langue française, en particulier si ces activités sont fournies par le Département de français. Les étudiants sont motivés par les propositions d'activités du département de langue française et ils ont exprimé leurs souhaits de participer à ces activités, car cela les aiderait à s'exercer à parler la langue et à communiquer entre eux en français directement et concrètement, à travers la présentation des pièces de théâtre et des compétitions en français. D'autre part, quelques étudiants ont répondu non, en expliquant qu'ils ne peuvent pas participer à des activités supplémentaires autres que les cours universitaires, car dans la situation politique et de sécurité instable actuelle, ils ne peuvent même pas assister à la plupart des cours du cursus universitaire et par conséquent ils ne peuvent donc participer à aucune autre activité.

6.20. Les propositions et recommandations des étudiants pour l'amélioration du niveau d'enseignement du FLE dans le Département de français

En traitant les commentaires des étudiants que nous avons obtenus à travers cette question ouverte les propositions et les aspirations des étudiants pour le développement de l'enseignement/apprentissage du français dans le Département de français de l'Université d'Alep étaient les suivantes :

- Se concentrer mieux sur la conversation depuis la première année de Licence jusqu'à la dernière année en raison de son rôle important dans la maîtrise de la langue française et la communication. Et Certains étudiants ont également écrit que : « *La conversation intervient en premier lieu, ensuite l'écrit* ». C'est-à-dire qu'il est nécessaire de s'appuyer principalement dans le programme d'enseignement de l'oral et ensuite l'écrit ;
- Insister sur l'importance du dialogue et de la discussion dans la langue cible entre étudiants et professeurs ou entre les étudiants eux-mêmes sous la supervision de professeurs afin de donner le rôle de la pratique de la langue française loin des cours théoriques ;
- L'existence d'activités liées à la conversation, tels que d'avoir des forums de langue (forums linguistique) qui met l'accent sur le dialogue et la discussion en français dans le département de langue française ;
- L'existence d'activités de formation pour les étudiants par le Département de langue française conforte l'information théorique de l'étudiant lors des cours. Certains étudiants ont mentionné ces activités comme : « *Dans la matière « théâtre », nous pouvons représenter et participer aux pièces de théâtre françaises et les jouer à la faculté.* » ;
- Préserver les professeurs ayant une expérience scientifique et pratique à long terme, mettre en place des stages de réhabilitation et de formation des nouveaux enseignants dans le département ;
- L'Échange culturel et l'échange d'expériences entre la France et la Syrie et présence d'enseignants français qui sont des locuteurs natifs chargés d'enseigner dans le département français ;
- Ajouter la matière de la civilisation française au programme universitaire pour son rôle primordial dans la connaissance de la culture et de la civilisation du pays de la langue cible ;
- La nécessité d'intégrer l'éducation à la technologie, et utilisation des méthodes de TICE dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- Il est important que l'étudiant dépende de lui-même et de la méthodologie de l'auto-recherche dans le processus de la recherche scientifique ;
- Mettre l'accent dans les méthodes d'enseignement sur le concept de compréhension plutôt que de conservation (sauvegarder) ;
- Développer une éducation précoce de la langue française et l'inclure dans le programme d'éducation de base depuis la première

année, comme l'anglais. Concernant l'importance de l'apprentissage précoce de la langue, un des étudiants a également dit : « *Les étudiants sont plus intéressés par l'étude de l'anglais à l'université parce qu'ils ont de bonnes bases et une bonne maîtrise de l'anglais par rapport au français grâce à l'apprentissage précoce de l'anglais.* » ; l. Disponibilité d'installations et les outils pédagogiques pour soutenir les méthodes d'enseignement et la recherche scientifique telles que les amplificateurs, les ordinateurs et la disponibilité de l'électricité dans la faculté, prendre en compte la façon dont les étudiants sont assis dans les salles et la forme des salles. Ces facteurs contribuent à élever le niveau d'éducation (Rousvoal, 2000 ; Coulidiati-Kielem, 2008) ; m. Fournir des livres et des références dont les étudiants ont besoin afin d'achever leur recherche scientifique à des prix acceptables et peu coûteux, car le prix élevé des livres et des références, comme c'est le cas actuel, font que la plupart des étudiants ne peuvent pas se permettre de les acquérir ; n. Réduire le coût des frais universitaires, en particulier pour les étudiants qui souhaitent s'inscrire aux études supérieures (Master ou doctorat), car le coût élevé des frais d'inscription n'encouragera pas les étudiants à poursuivre leurs études ; o. Le questionnaire montre qu'un grand nombre d'étudiants ont voulu exprimer leur désir de faire moins de matières littéraires tel que c'est le cas actuellement, par contre ils ont demandé de mettre l'accent sur la grammaire et la linguistique :

Bien que diplômé, lorsque nous communiquerons avec une personne qui parle français, Il ne nous posera pas de questions sur les romans ou les pièces de théâtre que nous aurons lu. Mais nous commencerons par une conversation quotidienne. Il est important que l'étudiant soit capable de communiquer en langue étrangère et de mener une conversation normale. C'est le premier objectif.;

p. S'appuyer beaucoup plus sur les quatre compétences linguistiques dans l'enseignement du matériel pédagogique ; q. Ne pas compter sur des questions à choix multiples dans les examens, en particulier pour la grammaire, parce que la chance joue un grand rôle dans ce type de questions et qu'il s'agit d'une raison principale du faible niveau des étudiants à propos la grammaire française ces dernières années (après 2012) ; r. Augmenter le matériel de la traduction sous toutes ses formes de la première à la quatrième année de Licence ; s. L'importance d'avoir une bibliothèque qui respecte toutes les normes des bibliothèques universitaires internationales, et assurer la qualité des services avec la présence de personnel qualifié pour y travailler (Jouguelet et Vayssade, 2010).

7. EN GUISE DE CONCLUSION

Enfin, à travers les réponses des étudiants à qui ont répondu au questionnaire, et qui ont essayé de nous refléter et représenter la réalité du terrain concernant l'enseignement/ apprentissage du FLE, et après qu'on ait vu l'homogénéité des informations requises de notre corpus, nous pouvons affirmer que la majorité des étudiants du Département de français à l'Université d'Alep sont d'accord sur les divers points que nous avons soulevés et que la plupart des étudiants ont clairement exprimé leur point de vue et qu'ils sont d'accord sur les points forts et les points faibles du programme et des méthodes d'enseignement/ apprentissage du FLE. Nous avons constaté que la plupart des cours que reçoivent actuellement les étudiants reposent sur des informations purement théoriques qui sont reçues directement sans que l'étudiant ne contribue au processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères. En outre, le mécanisme de recherche scientifique n'est pas soutenu. Et il faut prendre en compte ce point, car il permet aux étudiants de faire des recherches systématiques et de donner un champ de créativité à l'étudiant, comme dans le cas des pays européens qui encouragent et se fondent sur le processus de recherche scientifique au cours de l'enseignement et de l'apprentissage.

Comme je faisais partie du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les deux pays en Syrie et en France ; où j'ai terminé mes études de licence avant la crise en Syrie, j'ai commencé ma maîtrise (en Master) en Syrie, puis j'ai suivi un stage de langue et de civilisation française en France à l'Université de Blaise Pascal en 2009, c'est pour cette raison que j'ai bien saisi les différences entre les processus d'éducation des deux pays. En Syrie, le processus d'éducation des premières années de l'élève dans l'enseignement primaire et secondaire jusqu'au stade de l'enseignement supérieur dépend principalement des méthodes théoriques de réception de l'information.

À l'université, durant les quatre années du Département de langue française (entre 2004 et 2010 en Syrie) nous recevions des conférences, pour la plupart théoriques, à l'exception des sessions

de recherche (le séminaire) au cours desquelles les étudiants cherchaient, lisaient et s'appuyaient sur les conférences des professeurs et les documents, afin qu'il puisse les réaliser (les cours de séminaire) individuellement la plupart du temps. Il était difficile de s'appuyer sur d'autres sources pour faire des recherches tel que le moteur de recherche *Google*, d'autres moyens Internet et de l'informatique au cours du processus de la recherche scientifique. Il n'y avait aucune intégration de ces moyens d'informatique et de TICE dans l'éducation au stade de la licence, en raison du manque d'outils facilitant le processus de recherche scientifique en particulier dans les facultés théorique et littéraire comme la Faculté des lettres et sciences humaines. L'étudiant doit commencer à s'habituer et à s'engager avec ces méthodes modernes d'apprentissage et d'enseignement à partir du niveau de base et secondaire, en arrivant à l'enseignement supérieur, sur la base que les étapes du processus d'éducation sont une série ininterrompue et non divisée. Cependant, grâce à mon expérience en première année de Master à l'Université d'Alep, nous avons assisté à un développement remarquable de l'intégration des technologies de l'information (TICE) dans le processus d'enseignement de certaines matières du programme de maîtrise, tel que la linguistique informatique, où le professeur demandait à la fin de chaque semestre aux étudiants de préparer un petit projet sur un sujet spécifique basé sur les méthodes de recherche modernes, et l'étudiant, à son tour, présentait le projet à l'aide d'une présentation POWERPOINT. Par contre, en France, le rôle du professeur se limite à guider et à diriger le processus d'enseignement et d'apprentissage. L'élève est au centre de ce processus et son rôle est essentiel. L'étudiant n'est pas simplement un destinataire des informations directes, il est également un chercheur d'informations où le professeur donne des idées, des adresses variées, et des mots clés concernant l'objectif de la leçon. Du coup, le cours est un échange entre l'étudiant et l'enseignant, puis le rôle de l'étudiant consiste à faire un effort personnel pour obtenir les informations complètes par une recherche scientifique, en plus de l'existence des cours pratiques pour l'application de chaque élève de ce qu'il a reçu pendant les cours théoriques.

En revenant aux résultats de notre questionnaire, nous pouvons réaliser l'importance de l'oral pour la plupart des étudiants et leur désir d'être inclus dans le cursus de toutes les années de licence. Grâce à l'analyse des données et aux résultats du questionnaire que nous avons obtenus, nous pouvons résumer que les méthodes d'enseignement actuelles à la faculté au cours des années de Licence sont toujours les mêmes que celles d'avant la crise, en dépendant toujours des conférences théoriques en général. On a conscience de l'importance et de la nécessité d'une méthode de travail en équipe durant le processus d'éducation, guidée par le travail collectif et l'échange d'informations et d'expériences entre étudiants afin d'obtenir des résultats collectifs. C'est ce que dit Not (1985), le travail de groupe est un outil didactique très important.

Nous ne pouvons pas non plus nier que l'une des aptitudes et compétences les plus importantes acquises par l'élève lors de l'apprentissage d'une langue étrangère est la traduction dans ses types divers (Bogle, 2014). Comme nous l'avons constaté dans les résultats du questionnaire destiné aux étudiants syriens du Département de français, la traduction est l'une des matières les plus importantes pour eux et joue un rôle clé dans le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères. En général, lorsqu'un étudiant termine sa formation dans une langue étrangère, avoir des compétences en traduction est l'une de ses objectifs. Cela lui donne de bonnes opportunités dans le domaine de la traduction dans divers secteurs et institutions d'enseignement, comme le travail d'interprétation ou la traduction de la langue maternelle vers la langue étrangère ou inversement (Lavault, 1985).

Finalement, après l'analyse des résultats du questionnaire et des entretiens avec des professeurs du Département de langue française, nous pouvons affirmer que la guerre et la situation instable dans le pays affectent négativement la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage, et que le développement du Département de langue française et le niveau d'apprentissage du FLE dans la crise ne sont plus de bonne qualité. Ce que nous avons relevé et expliqué auparavant peuvent avoir plusieurs raisons, mais les plus importantes sont : a. la migration des « sachants » et des experts hors de la Syrie et b. La rupture des relations franco-syriennes, qui a conduit à la fermeture de toutes les institutions francophones et à l'absence de tout échange culturel entre les deux pays pendant les années de conflit en Syrie.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives* (hors-série), (5), 26-37.
- Bogle, D. (2014). La place de la traduction en classe de langues : apprentissage de langues ou formation de traducteurs professionnels ? *Le français à l'université*, 19(04), [En ligne]. <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1920>
- Couldiati-Kielem, J. (2008). *Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso*. Thèse de doctorat. France/ Bourgogne : Université de Bourgogne, Institut de Recherche sur l'éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation.
- Croix-Rouge Canadienne (2014). *Boîte à outils du Partenaire de formation : Stratégies d'apprentissage et de mémorisation*. https://www.croixrouge.ca/crc/documentsfr/What-We-Do/First-Aid-and-CPR/E-news/TPtools_MemoryStrategies_FR_Aug2014.pdf
- Jouguelet, S., & Vayssade, C. (2010). Comparaison internationale de bibliothèques universitaires : étude de cas. *Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* (Rapport-n° 2009-0017). Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48213-comparaison-internationale-de-bibliotheques-universitaires.pdf>
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier érudition.
- Marien, B., & Beaud, J.-P. (2003). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherché : le cas des petits échantillons*. Paris : Agence Universitaire de la Francophonie. <https://studylibfr.com/doc/3671999/guide-pratique-pour-l-utilisation-de-la-statistique>
- Méouchy, N (dir.). (2002). *France, Syrie et Liban 1918-1946 : Les ambiguïtés et les dynamiques de la relation mandataire*. Damas : Presses de l'Institut français d'études arabes de Damas.
- Not, L. (1985). Meirieu (Philippe) -Apprendre en groupe (compte-rendu). *Revue française de pédagogie*, 72(1), 94-96.
- Peyrard-Zumbihl, H. (2008). Langue de spécialité et didactisation de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire par l'apprentissage expérientiel. *Recherches en didactique des langues et des cultures- Cahiers de l APLIUT*, 3, [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2946>
- Rousvoal, J. (2000). Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement et réussite en première année de DEUG : Approche proxémique de la réussite universitaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/osp.5856>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Van Muylder, P. (2011). *Étude de cas : comparaison des réalités éducatives en France et en Syrie et contextualisation d'un Master conjoint franco-syrien à Damas*. Mémoire de recherche en Master 2- FLE. Grenoble /France : Université Stendhal Grenoble 3.

ANNEXE 1

Questionnaires

1. **L'âge :**
 - a. 18-30
 - b. 30- 60
 - c. 60 +
2. **Le sexe :**
 - a. Femme
 - b. Homme
3. **Vous avez étudié la langue française aux écoles :**
 - a. Publiques
 - b. Privées
 - c. École française
4. **Vous avez obtenu un Baccalauréat scientifique ou littéraire ?**
5. **Pourquoi vous avez choisi étudier la langue française ?**
6. **Avez-vous déjà visité la France et connaissez-vous la culture française ? Pensez-vous que la connaissance de la culture française est utile pour l'apprentissage de la langue ?**
7. **Quelles sont selon vous les principales différences et similitudes entre les cultures d'éducation syrienne et française ?**
8. **Quels sont les plus efficaces matières en apprenant la langue française comme une langue étrangère (FLE) durant les années universitaires ?**
9. **Est-ce que vous suivez des Leçons privées pour apprendre le français durant les années de Licence ?**
10. **Méthodologie de cours suivi par le département de la langue française à l'université d'Alep :**
 - a. Cours magistral
 - b. Travail en groupes
 - c. Basée sur les recherches
 - d. Discussions entre le professeur et l'apprenant
 - e. Autre :
11. **Le curriculum universitaire actuel d'enseignement, dans le département de la langue et la littérature française, c'est :**
 - a. Une représentation à la vie professionnelle
 - b. Pour continuer les études supérieures
 - c. Pour avoir des idées générales
 - d. Autre :
12. **Le nombre d'étudiants habituellement dans les cours**
13. **Est-ce qu'il y a des cours spécifiques de travaux en groupes tout aux longues des années de Licences ?**
14. **Vous suivez quelles méthodologies de travail avant les examens :**
 - a. Sauvegarder les cours du professeur
 - b. Étudier de vos propres notes
 - c. Chercher dans des livres supplémentaires
 - d. Autre :
15. **Votre but après avoir terminé les années de Licence :**
 - a. Continuer les études supérieures
 - b. Travailler dans l'enseignement
 - c. Faire une pause
 - d. Autre :

- 16. Que représentent le contenu et les horaires du cours, de la conférence pour vous ?**
 - a. Informations théoriques
 - b. Informations importantes sur la langue étrangère
 - c. Informations de base et primitives sur la langue étrangère
 - d. Autre :
- 17. Continuez-vous à communiquer avec le français en dehors de l'université ? Si votre réponse était oui, comment ça serait cette communication (Quel est le type de cette communication) ?**
- 18. Quelles sont les activités et les cours proposés par l'université aux étudiants français afin de développer le niveau de langue ?**
- 19. Êtes-vous désireux d'assister à ces activités ?**
- 20. Quelles sont vos recommandations et vos propositions pour améliorer le niveau d'apprentissage de la langue française dans le département du français actuel ?**

Öğretim Stresi İle Başa Çıkabilmede Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinden Beklentileri

Secondary School Teachers' Expectations from School Administrators in Coping With Teaching Stress

Gafur ÇOBAN

Kurum: MEB

E-posta: gafurcoban@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-7497-7143

İbrahim BULUT

Kurum: MEB

E-posta: ibulut232@gmail.com

ORCID:0000-0001-5305-705X

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66674>

Article Info

Received: 07.10.2022

Accepted: 04.12.2022

Keywords: Teaching stress, teacher, school administrator

Abstract

The education system, which plays a key role in increasing the qualifications of individuals, societies and ultimately states, contains many variables. The region where the educational centers are located, and therefore the characteristics of the regional population, the philosophical foundations of the educational system, the teaching materials used in education, the age group of students and, of course, the teacher are the leading ones of these variables. However, it is indisputable that one of the most important variables in the system is the teacher factor. Based on the idea that the teacher may encounter some human difficulties during educational activities and that teaching activities may be negatively affected by this situation, this study investigates with a qualitative method the expectations of teachers from school administrators in coping with teaching stress. The study group of the research consists of 6 female and 6 male teachers working at Hatay Altınözü Sivrikavak Secondary School, Cumhuriyet Secondary School and Karbeyaz Secondary School. The schools that teachers serve are divided into three categories as low, medium and high level by considering the quality of education, the level of education and the physical conditions of the location. Interview questions were prepared by the researcher as a data collection tool. The data were collected and evaluated by content analysis. In the answers to the interview questions prepared for understanding teaching stress factors and administrators' attitudes towards them, teachers are observed to experience stress depending on the physical conditions of the schools, the geographical and cultural conditions of the region, and on whether the school is low, medium, or high.

Makale Bilgisi

Geliş: 07.10.2022

Onay: 04.12.2022

Anahtar sözcükler: Okul Yöneticisi, Öğretim Stresi, Öğretmen

Öz

Bireysel olarak insanların, toplumların ve nihayetinde devletlerin niteliklerinin artmasında kilit rol oynayan eğitim sistemi, bünyesinde birçok değişken barındırır. Eğitim merkezlerinin bulunduğu bölge ve dolayısıyla bölge nüfusunun özellikleri, eğitim sisteminin felsefi temelleri, eğitimde kullanılan öğretim materyalleri, öğrencilerin yaş grubu ve elbette ki öğretmen bu değişkenlerden önde gelenlerdir. Ancak tartışılmazdır ki sistemin içerisinde en önemli değişkenlerden biri öğretmen faktörüdür. Öğretmenin, eğitim öğretim faaliyetleri sırasında insani bazı sıkıntılar ile karşılaşacağı ve öğretim faaliyetlerinin bu durumdan olumsuz etkileneceği fikrinden yola çıkarak hazırlanan bu çalışmada, öğretim stresi ile başa çıkabilmede öğretmenlerin, okul yöneticilerinden beklentileri araştırılmış ve çalışmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay Altınözü Sivrikavak Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu ve Karbeyaz Ortaokulunda görevli 6 kadın 6 erkek öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hizmet verdiği okullar eğitim kalitesi, bulunduğu yerin eğitim seviyesi ve fiziki koşulları göz önünde bulundurularak düşük, orta ve yüksek seviye olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Veriler toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Okulların fiziki koşulları, buldukları bölgenin coğrafi ve kültürel şartlarına bağlı olarak düşük, orta ve gelişmiş olarak üç seviyede incelenen ortaokullarda öğretmenlerin, yaşadıkları stresi oluşturan faktörler ve yöneticilerin bu konulardaki tutumlarını öğrenebilmek amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplarda birtakım sorunlar yaşandığı görülmüştür.

1. GİRİŞ

Stresi, bireyleri zorlayan ya da tehdit eden durumlara karşı verilen tepkiler olarak tanımlamak mümkündür. Yaşamımızda yer alan en önemli sorunlardan biri olan stres, insanlarla birlikte varlığını sürdüren bir kavramdır. İnsanlar, doğada var olduğu günden bu yana çeşitli stres kaynakları ile karşılaşmıştır. Örneğin geçmişte hayvanlarla çeşitli mücadelelere girdiğinden stres yaşayan insan, değişen şartlarla birlikte çok daha farklı durumlar nedeni ile stres yaşayabilmektedir. Günümüz koşullarında zamanının büyük çoğunluğunu işi ile geçiren insan, çalışma hayatında çeşitli sorunlarla ve dolayısı ile bu sorunların yarattığı stresler ile başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Çalışma bireylerin bütün yaşam alanlarına etkide bulunarak fiziksel ve psikolojik sağlığını etkilemektedir (Budak ve Budak, 2016: 324).

Bireylerin iş ortamında kendisini güvende ve rahat hissetmesi, başarı motivasyonunun yüksek olması ve girişken kişilik özellikleri göstermesi, kariyerleri açısından da umut vaat edici olabilmektedir. Bireye kapasitesinin dışında görev ve sorumluluklar yüklenmesi, sürekli denetime tabi olması, yönetsel aksaklıkların olması ve kariyer olanağının olmaması bireyleri ruhsal olarak olumsuz etkileyecektir. Bu etkilerden birisi ise yaşanan stresle ilişkilidir. Yüksek düzeyde stres yaşayan bireylerin, iş sorumluluğunu aksatması ile birlikte bu olumsuz durum bireyin hem aile hayatına hem de sosyal çevresine sirayet etmeye başlayacaktır. Aynı zamanda stres, bireyin enerjisini almakta ve bireyin kendisini yetersiz hissetmesine sebep olabilmektedir.

2. AMAÇ

Örgüt içerisinde iş performansı, üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Çünkü örgütler tarafından üretilen mal, hizmet ya da düşüncenin kalitesi çalışanların performansından etkilenmektedir. Stres, performansı etkilemektedir. Stres düzeyinin yüksek olması performansı düşürmekte ve karar verme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Eğitimi bir örgüt olarak ele alan ve stresin öğretmen performansını etkileyen önemli bir değişken olduğu fikri ile hareket eden bu proje çalışmasının amacı; öğretmenlerin öğretim stresi ile başa çıkabilmede okul yöneticilerinden beklentilerini araştırmaktır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel çalışma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından sorular hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır.

3.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini MEB'e bağlı ortaokullarda görevli olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Hatay ilinin Altınözü ilçesinde yer alan Sivrikavak Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu ve Karbeyaz Ortaokulu'nda görev yapan 6 kadın 6 erkek öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Şekil 3.1. Katılımcı Özellikleri

Okulun Seviyesi	Okulun Adı	Öğretmenler	Kodlama	Cinsiyet	Kıdem Yılı
Düşük Seviyeli Ortaokul	Sivrikavak Ortaokulu	1. Öğretmen	DKÖ1	Kadın	2
		2. Öğretmen	DKÖ2	Kadın	3
		3. Öğretmen	DEÖ1	Erkek	7
		4. Öğretmen	DEÖ2	Erkek	5
Orta Seviyeli Orta Okul	Karbeyaz Ortaokulu	1. Öğretmen	OKÖ1	Kadın	5
		2. Öğretmen	OKÖ2	Kadın	5
		3. Öğretmen	OEÖ1	Erkek	3
		4. Öğretmen	OEÖ2	Erkek	7
Yüksek Seviyeli Orta Okul	Cumhuriyet Ortaokulu	1. Öğretmen	YKÖ1	Kadın	5
		2. Öğretmen	YKÖ2	Kadın	2
		3. Öğretmen	YEÖ1	Erkek	11
		4. Öğretmen	YEÖ2	Erkek	1

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları alanında uzman 2 kişi ile görüşülerek sorulara son şekli verilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından çalışanlarla yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Görüşmeler sırasında soruların cevaplanma süresinin 20 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Toplanan veriler araştırmacının problemine kuramsal ya da pratik açıdan çözüm önerileri sunacak şekilde işlenmiş ve içerik analiz edilmiştir.

4. STRESİN TANIMI VE ÖNEMİ

Stres, "bireyin fiziki ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir". Sosyal ve ekonomik açıdan olumlu ve olumsuz durumları bir arada yaşayan toplumlarda iş stresi ortaya çıkmaktadır. İş stresi "üretim alanında bireye yönelik zihinsel ve bedensel açıdan tehditlerin oluşturduğu tepkilerdir." İş stresi, bedensel stres kaynaklarıyla baş edilememesinin sonucunda, zihinsel ve bedensel bir hastalığa evrilebilen, istenmeyen bir olgu olarak ifade edilmektedir (Özdevecioğlu, 2003: 211).

İş stresi, bireyi normal fonksiyonlarından saptıran psikolojik ve/veya fiziksel davranışlarını değiştiren, işle ilgili etmenlerin sonucunda oluşan psikolojik bir durum veya işin gerekleri ile işçinin yetenekleri, kaynakları ya da ihtiyaçları arasında uyumsuzluk olduğunda ortaya çıkan, zararlı fiziksel ve duygusal cevaplar olarak tanımlanabilir (Cam, 2004, s.3).

İş yaşamı, bireylerin yaşamında önemli bir yer kaplamakta, yaşamın bütün alanlarına yansırak ruhsal ve bedensel iyi oluşu etkilemektedir. İnsanların çalışma hayatında kendisini pozitif hissetmesi iş yaşamındaki, aile ve sosyal hayattaki doyumuyla yakından ilişkilidir. Çalışan bireylerin geneli, kendilerini iyi hissedebilmek, başarılı olup, kendisine ve çevresine faydalı olmak istemektedirler. Bireye verilen görev ve sorumluluklar yerine getirilirken, bazı durumlarda bireyler kendilerini baskı altında hissedebilmekte ve bu durum karşısında zorlanabilmektedir. Baskılar, bireyin yetersiz olduğu düşüncesini güçlendirdiğinden stres oluşmaya başlamaktadır. Stresin yüksek düzeyde olması, stresle mücadele edebilme konusunda zorlanması iş, aile ve sosyal sorumlulukların aksatılmasına sebep olmakla birlikte, fiziksel sağlığı da olumsuz etkilemektedir (Baltaş ve Baltaş, 2015).

Günümüz çalışma hayatında iş rekabetinin ve eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların artması, örgütlerde beklentilerin artmasına sebep olmaktadır. Çalışanların, örgütünün bir parçası olarak kendilerini görmeleri ve bunun bilinciyle çalışmaları da iş performansını arttırmaktadır. Çalışanların, hedeflenen performans düzeyine ulaşamama kaygısı ve örgütün beklentilerini karşılayamama düşüncesi stresi arttıran unsurlar arasında gösterilebilmektedir (Turunç ve Çelik, 2010).

İş stresinin ruhsal ve sosyal boyutunda, çalışma hayatındaki fiziksel, kimyasal ve iş sağlığı risk faktörlerine göre farklılıkları bulunmaktadır. İş stresiyle ilgili yapılan ilk araştırmaları endüstri psikologları ortaya koymuştur. Yapılan araştırmaların içerikleri farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar, kişilik özellikleri ile bilişsel süreçlerin iş stresine yol açtığına odaklanırken, bazı araştırmalarda ise toplumsal ilişkiler sürece dahil edilmiştir. Çalışanların ortaya belirli bir ürün koyabilmeleri için ortak hareket etmesini sağlamak endüstriyel yönetimin görevidir. İş stresini arttıran unsurlar incelendiğinde ise işsizliğin artması, iş güvencesinin olmaması ve çalışma yaşamının kuralsızlaşmaya başlamasının etkili olduğu bildirilmektedir (Demiral, 2004).

Çalışma hayatında karşılaşılan stres kaynakları; örgütteki rollere ilişkin stres kaynakları, örgütte bulunan kişilerle kurulan ilişkilerin oluşturduğu stres kaynakları, kariyer gelişimine yönelik stres kaynakları, örgütsel iklimle yönelik stres kaynakları, örgüt dışı stres kaynakları ve bireye özgü stres kaynakları olarak sıralanabilmektedir (Gümüştekin ve Öztemiz, 2004: 272).

İş stresi, iş çevresinin kişiler üzerinde meydana getirdiği baskı ile çalışanların çalışma kapasiteleri arasındaki uyumsuzluğa sebep olması halinde belirginleşmeye başlamaktadır. Çalışılan işin, bireyin yetenek alanlarına göre kolay ya da zor olması ile basit ya da karmaşık olması iş stresini oluşturabilmektedir. Karmaşık yapıda olan işlerde çalışanlar işlerini sevmelerine rağmen, bu durum çalışanların bilişsel ve fizyolojik sağlığını olumsuz etkilemektedir. İşinin karmaşık olmadığını belirten çalışanların, işlerine olumlu duygu beslemedikleri fakat ruhsal açıdan olumsuz bir durum içerisinde de olmadıkları ifade edilmektedir. Bu noktada, işe yönelik algının iş stresinin oluşmasında önemli bir unsur olduğu savunulmaktadır. Yapılan araştırmada çalışma ortamı, iletişim düzeyi, ödül dengesizliği

ve yönetimden kaynaklı eksikliklerin iş stresine sebep olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yönetimsel becerilerin artırılması ve fiziki açıdan bireyi tatmin eden bir ortamın olması, iş stres düzeyinin azalmasına katkıda bulunacaktır (Koo ve Kim, 2006: 175-178).

Çalışanlara yüklenen görev ve sorumluluğun devamlı artış göstermesi, çalışanların stres karşısında oluşan duyarlılığın artmasına sebep olabilmektedir. Çalışan bireylerin, yaşamlarının çok büyük bir kısmı iş yerinde geçmektedir. Çalışanların yaşadıkları iş stresi sebebiyle işlevselliği zarar görmektedir. Yaşanan stres bireyin zihinsel ve fizyolojik tepki vermesine neden olmaktadır. İş stresi, evrensel bir olgu olmasına karşın, ruhsal anlamda da değerlendirilebilmektedir (Pehlivan, 2002: 2).

İş stresi, çalışanların iş performansını düşürmekte ve gündelik yaşamındaki işlevselliği azaltmaktadır. Fakat iş stresinin kaynaklarının net bir biçimde belirlenmesi, stresin ortadan kaldırılmasında etkili olacaktır.

1.1. İş Stresinin Kaynakları

İş hayatında bireylerde görülen stresin kaynakları fiziksel çevre kaynakları, bireysel özellikler ve örgütsel kaynaklardır. Çalışan bireylerin iş hayatındaki durumlar ile sosyal çevresiyle olan ilişkileri etkileşim halindedir. Bu etkileşimin olumsuz olması bireyin stres yaşamasına sebep olmaktadır.

Örgüt içinde yaşanan sorunlar, çevresel unsurlar, eğitim düzeyi, örgütte kullanılan teknolojik yapı, gruplaşmaların olması gibi durumlar iş stresini oluşturabilmektedir. Ayrıca iş yerinin, ikamet edilen yere uzak olması, vardiya usulünün olumsuz etkileri, hedefler ile şu anki durumun uyumsuzluğu stresin kaynakları arasında gösterilebilir (Tınaz, 2005: 40).

1.1.1. Örgüt Dışı Stres Kaynakları

Çalışanların planlarının, çevrenin baskısıyla şekillendirmek zorunda kalmaları strese neden olmaktadır. Dış çevre, siyasal etkenler, ekonomik durum, kültürel farklılıklar, teknolojik gelişim ve bilinmezlikler stres kaynağı olmakla birlikte bireylerin stres yaşamalarına sebep olmaktadır (Gençay, 2007: 772).

1.1.2. Örgütsel Stres Kaynakları

Durna (2006), örgüte yönelik stres kaynaklarını şu şekilde bildirmektedir:

Gelecek beklentisi, iş ve görev beklentisi, rol çatışmaları ve belirsizliği, çalışanların birbirlerinden beklentileri (Durna, 2006: 323-324).

Okutan ve Tengilimoğlu ise çalışma ortamı ve geleceğe yönelik işle ilgili planlamaların örgütsel stres kaynaklarını oluşturduğunu belirtmektedir (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002: 5-7).

İş yerinde geri bildirim, iletişimin ve bilginin yetersiz olması strese sebep olmaktadır. Örgütlerde oluşan stresin kaynaklarının tam anlamıyla tespit edilebilmesi, tespit aşamasından sonra gereken önlemlerin alınıp, yeniden oluşumunun engellenmesi, örgütsel başarının kalıcı olmasını sağlamaktadır (Akgemci, 2001: 306).

Kurumların uyguladığı politikaların amacı çalışanların performansını, tatminini ve verimliliğini artırmaktır. Fakat bazı politikaların amacına uygun olmadığı ve strese sebep olduğu bilinmektedir. Gerçekçi olmayan beklentilerin oluşması, adaletsiz ücret dağılımı ve katı kuralların olması strese yol açmaktadır. Ayrıca bu durumlar çalışanlar arasında çatışmaların neden olabilmektedir. Örgütsel yapıda unvan açısından yükselme imkânının kısıtlı olması, diğer bir ifade ile kariyer sorunları ve koordinasyon eksikliğinin olması stresi beraberinde getirmektedir. Çalışma ortamının ferah ve huzur verici olması gerekmektedir. Ortamın rahatsız edici olması iş tatminsizliğine ve strese neden olmaktadır (Budak ve Budak, 2016: 323).

Örgütsel kültür, strese sebep olan faktörlerden birisidir. Kendisine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmede zorlanan çalışanlar ile yetersiz olduğunun farkına varamayanlar örgüt içinde çatışmalara sebep olmaktadır. Bu durum örgüt kültürüne zarar vermekte ve gerilime sebep olmaktadır. Bu nedenle örgütün değerlerinin iyi bilinmesi, bireylerin kendi görev ve sorumluluklarını örgüt kültürüyle birleştirebilmeleri gerekir. Çalışanları doğrudan ilgilendiren durumlar, ayrıca çalışanların düşüncesine başvurulmaması da stres yaratan bir unsur olabilmektedir (Aytaç, 2002: 3).

Örgütsel yapı içerisinde yöneticilerin olumsuz tavırları da strese sebep olan önemli bir unsurdur. Ayrıca çalışanların alınan kararlara katılamaması da stresin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Örgüt içerisindeki rollerin belirsiz olması, strese sebep olmaktadır. Çalışanların, örgüt içerisinde rolünü kavrayamaması, rol belirsizliğine yol açmaktadır. Çalışanların iş yerinde nasıl davranacaklarını bilmemeleri strese sebep olmaktadır. Ayrıca bireylerin performansının değerlendirilmesine ilişkin, bilgi paylaşımının olmaması da örgüt içerisinde önemli bir stresördür (Şimşek vd., 2014: 271).

1.1.3. Bireysel Stres Kaynakları

Fizyolojik ve psikolojik iyi oluşu ve örgüt içi performansı olumsuz etkileyen sorunların temelinde stres bulunmaktadır. Dış kaynakların stresi etkilemesi önemli bir gerçektir fakat stresin esas kaynağı bireyin kendisiyle ilgilidir. Cinsiyet, medeni durum, ekonomik durum ve tecrübe gibi değişkenler stresin temel kaynağını oluşturabilmektedir. Ayrıca bireyin kişilik özellikleri, duygusal ve bedensel yapısı, aile ilişkileri, beklentileri, sosyal yaşamı ve alışkanlıkları da önemli stres kaynaklarından (Eren, 2014: 294-295). Bireysel stres kaynakları cinsiyet ve yaş ve aile) olarak açıklanmıştır. Bireysel stres kaynakları bireyin kendisiyle ilgilidir.

1.2. İş Stresinin Sonuçları

İş stresinin örgüt içerisindeki sonuçları şu şekilde ifade edilmektedir:

Verimin düşmesi, işe gitmeme ya da geç gitme durumlarının oluşması, sağlık için harcanan ücretin artması, tazminat taleplerinde artış olması, hırsızlık, örgüte zarar verme düşüncesinin artması (Ekici, 2006: 40).

Stres, örgüt içerisinde önemli maddi kayıplara sebep olabilmektedir. Stresli bireyler, bazı durumlarda oldukça yaratıcı ve verimli olabilir. Stres düzeyi yükseldiğinde ise verim yerini verimsizliğe bırakmakta ve bireyler uyumsuz olabilmektedir (Kırel, 1991: 133). Bireyler yaşadıkları stresi azaltmak ya da ortadan kaldırmak için, bazı durumlarda ortamdaki uzaklaşmaktadırlar. İşe gitmemek, bazı bireyler için çözüm yolu olabilmektedir.

Yapılan bir araştırmada, iş gücü devrinin istifa, işten ayrılma ve emekliliğe bağlı olduğu tespit edilmiştir. Stres, iş gücü devri için önemli bir etkidir (Ertekin, 1993: 29). İş yerindeki kazaların en önemli sebeplerinden birisi çalışanların dikkatsiz davranışlarıdır. Stres, direkt iş kazasına sebep olmasa da stresin iş kazalarıyla dolaylı yoldan ilişkili olduğu bildirilmektedir. Stresi oluşturan birçok faktör bulunmaktadır. Kişilik özelliklerinin stresi etkilediği düşünülmektedir. Araştırmanın bir sonraki bölümünde kişiliğe ilişkin kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2. BULGULAR VE YORUM

2.1. Ortaokul Öğretmenlerini Eğitim Sürecinde Kendilerini Etkileyen Stres Kaynaklarının Sebepleri

Kendileriyle yapılan mülakatta, ortaokul öğretmenlerine ilk olarak sunmuş oldukları eğitim sürecinde kendilerini olumsuz etkileyen stres kaynaklarının neler olduğu konusunda soru sorulmuştur... Öğretmenlerin kendilerini eğitim sürecinde etkileyen stres kaynaklarına ilişkin bu soruya verdikleri cevaplar gruplandırılarak Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ortaokul Öğretmenlerini Eğitim Sürecinde Etkileyen Stres Kaynaklarının Sebepleri

Seviye	Görüşler	Frekans
Düşük Seviyeli Ortaokul	Okulun Fiziki Koşullarının Yetersiz Olması	2
	Velilerin İlgisiz Olması	1
	Türkçeyi İyi Konuşamayan Suriyeli Öğrencilerin Olması	1
Orta Seviyeli Orta Okul	Öğrencilerin Derse Hazırlıksız Gelmeleri	3
	Velilerin İlgisiz Olması	1
Yüksek Seviyeli Orta Okul	Öğrencilerin Derse Hazırlıksız Gelmeleri	2
	Verilen Emegın Karşılığını Alamamak	2

Katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin derse hazırlıksız gelmelerinin ve veli ilgisizliğinin stres kaynağındaki en büyük sebep olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde mülakata katılan düşük seviyedeki ortaokul öğretmenlerin çoğunluğu (2 kişi), kendilerinde oluşan stres sebebinin okulun fiziki koşullarının yetersiz olmasına bağlamıştır. Okuldaki elektrik, su gibi kesintilerinin eğitimi olumsuz etkilediklerini ve bu sırada çeşitli stresler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Düşük seviyedeki ortaokuldaki katılımcı öğretmenlerin Tablo 1 de dile getirdiği bir başka husus ise velilerin ilgisiz (1 kişi) olmasıdır. Velilerin eğitimin önemine ve çocukların gelişimine yeterince önem vermeyerek özellikle ödev konusunda yardımcı olmamaları öğretmenlerin stres kaynaklarından birini oluşturmaktadır.

Katılımcı diğer bir öğretmen ise Türkçeyi iyi konuşamayan Suriye uyruklu öğrencilerin öğrenme zorluğu çekmesinin (1 kişi) kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Sınıftaki diğer öğrencilerin de ilerleyişlerini de olumsuz yönde etkilediklerinden dolayı Suriyeli öğrenciler stres kaynağı oluşturmaktadırlar.

Tablo 1’ de bulunan mülakata katılan orta seviyedeki ortaokul öğretmenlerinin cevaplarına bakıldığında ise çoğunluğunun (3 kişi) kendilerinde oluşan stres sebebinin öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri ve ödevleri yapmaları konusunda problem yaşadıkları görülmüştür.

Orta seviyedeki ortaokul öğretmenlerinin cevaplarına bakıldığında bir diğer stres faktörünün de velilerin çocuklarının eğitimleri konusunda ilgisiz olmaları (1 kişi) görülmektedir. Öğretmenler, velilerin yeterli ilgiyi göstermeyerek çocuklarının gelişim süreçlerini takip etmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1’ de bulunan mülakata katılan yüksek seviyedeki ortaokul öğretmenlerinin cevaplarına bakıldığında ise çoğunluğunun (2 kişi) kendilerinde oluşan stres sebebinin öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri istenilen araştırmaların yapılmadığı şeklindedir.

Yüksek seviyedeki ortaokul öğretmenlerinin cevaplarına bakıldığında bir diğer stres faktörünün kaynağı, öğretmenlerin verdikleri emeklere karşılık alamamaları (2 kişi) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilendiklerini ancak öğrenciler tarafından geri dönüşlerin yeterli olmadığını ifade etmek yerindedir.

Yukarıda gösterilen veriler ve yorumlar neticesinde her üç seviyedeki ortaokulda hizmet veren öğretmenleri olumsuz etkileyerek stres sebebi oluşturan etmenlerin en başında öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri ve velilerin eğitime yeteri kadar değer vermemeleri sonucu çocukları ile ilgilenmemeleri gelmektedir. Bu durumu seviyesi düşük okullardaki fiziki koşul yetersizliği takip etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kırsal kesimden gelerek tüm öğrencilerin yeteri kadar bilgi seviyesine sahip olmamaları gelmektedir.

2.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Derse Hazırlık Sürecinde Stres Yaşama Durumu

Kendileriyle yapılan mülakatta öğretmenlerin derse hazırlık sürecinde yaşadıkları strese ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin tümü ‘derse hazırlanırken herhangi bir stres yaşamıyorum ‘ şeklinde cevap vermişlerdir. Kaynak ya da materyal hazırlarken bir sorun yaşamadıklarını belirten öğretmenler, rahat bir hazırlık süreci olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu DKÖ2 (şekil 3.1. : düşük seviye ortaokul 2 numaralı kadın öğretmen) şu şekilde ifade etmiştir;

“Genellikle hazırlıklarımı evde yapıp gelmeye çalıştığım için stres yaşamıyorum. Acil durumlar karşısında eğer herhangi bir hazırlığım yoksa o anlar stresli olabiliyor.” (DKÖ2)

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında ders öncesinde hazırlık döneminde herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları için stres içeren bir unsur olmadığını söylemektedirler.

2.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşadıkları Stresin Öğrencilere Yansımaya Durumu

Kendileriyle yapılan mülakatta öğretmenlerin yaşamış oldukları stresi derslerinde öğrencilere yansıtma durumları sorulmuştur. Yaşamış oldukları gerginliği öğrencilere ders esnasında olumsuz şekilde yansıtma durumları öğrenilmek adına sorulan bu soruya katılımcıların hepsi ‘stresimi

öğrencilere yansıtmıyorum' şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durumu YEÖ1 (yüksek seviyeli ortaokul 1 numaralı erkek öğretmen) şu şekilde ifade etmiştir;

"Öğrencilere yansımadığı kanaatindeyim. Ders sürecinde konuları anlayana kadar tekrar ediyorum. Konu bitiminde tekrarlar yaparak konunun ne kadar anlaşıldığını kontrol ediyorum. Elimden geldiğince öğrencilerde stres olmaması için gayret ediyorum." (YEÖ1)

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarda öğretmenler yaşadıkları sıkıntı ve stresi öğrencilerine yansıtmamak için elinden geleni yaptıkları ve olumsuz hiçbir durumu öğrencilerine yansıtmadıkları görülmüştür.

2.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Süresince Stres Yaşama Durumları

Kendileriyle yapılan mülakatta, öğretmenlerin ders anlatımları sırasında karşılaştıkları durumlar karşısında stres yaşamaları ile ilgili soru sorulmuştur. Öğretmenlerin derslerini anlatırken yaşadıkları stres durumlarıyla ilgili soruya verdikleri cevaplar Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Süresince Stres Yaşama Durumları

Seviye	Görüşler	Frekans
Düşük Seviyeli Orta Okul	Öğrenci Derse İlgisiz Olunca	3
	Derste Disiplini Sağlayamadığım Zaman	1
Orta Seviyeli Orta Okul	Öğrenci Derse İlgisiz Olunca	2
	Stres Yaşamıyorum	2
Yüksek Seviyeli Orta Okul	Öğrenci Derse İlgisiz Olunca	3
	Stres Yaşamıyorum	1

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin çoğunluğunun derste stres yaşamasının sebebinin öğrencilerin derse olan ilgisizliğinden kaynaklanmakta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ders anlatımı sırasında stres yaşamayan öğretmenlerin sayısı da çoğunluktadır.

Tablo 4' de düşük seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevapta çoğunluğun (3 kişi) öğrencilerin derse ilgisiz olunca stres yaşadıklarını görmekteyiz. Öğretmenler, anlatılan konunun öğrenciler tarafından dinlenilmediği ve yöneltşlen sorulara cevap alınmadığı durumlarda strese girdiklerini söylemektedirler.

Düşük seviyeli okuldaki diğer öğretmen ise (1 kişi) derste disiplin sağlayamadığı zaman stres yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 4' de orta seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevapta çoğunluğun (2 kişi) öğrenci derse ilgisiz oldukları zaman stres yaşadıkları belirtilmiştir.

Orta seviyeli okulda diğer öğretmen ise (1 kişi) ders anlatırken herhangi bir stres yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 4' de yüksek seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenleri bu soruya verdikleri cevapta ise (2 kişi) öğrencinin derse ilgisiz olduğu durumda stres yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarda derslerini anlatırken yaşadıkları stresin başında dersi dinlemeyen öğrencilerin durumu oluşturmaktadır. Bununla birlikte ders anlatımı sırasında herhangi bir stres yaşamayan öğretmenler de çoğunluktadır.

2.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınav Dönemlerinde Stres Yaşama Durumları

Kendileriyle yapılan mülakatta öğretmenlerin sınav zamanlarında stres yaşama durumlarına ilişkin sorulan bu soruda, sınav dönemlerinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların öğrenilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin sınav dönemlerinde yaşadıkları stres durumlarıyla ilgili soruya verdikleri cevaplar Tablo 5.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınav Dönemlerinde Stres Yaşama Durumları

Seviye	Görüşler	Frekans
Düşük Seviyeli Orta Okul	Öğrenci Sorulan Soruyu Anlamayınca	3
	Sınıf Geçme Kaygısı Olmadığından Ders Çalışmama Durumunda	1
Orta Seviyeli Orta Okul	Stres Yaşamıyorum	3
	Öğrenci Sorulan Soruyu Anlamayınca	1
Yüksek Seviyeli Orta Okul	Stres Yaşamıyorum	4

Tablo 5 incelendiğinde mülakata katılan ortaokul öğretmenlerinin çoğunluğunun stres yaşamadıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrenci sınava hazırlanmadan gelince ve sorulan sorular anlaşılmayınca stres yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 5' de düşük seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevapta (3 kişi) öğrencilerin sınavda sorulan soruları anlamadıkları zaman stres yaşadıkları belirtilmiştir.

Tablo 5' de orta seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenleri bu soruya verdiği cevapta (3 kişi) sınav zamanı herhangi bir stres yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Orta seviyeli okulda diğer öğretmen ise (1 kişi) öğrencinin sorulan soruyu anlamadığı zaman stres yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 5' de yüksek seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin tamamı sınav zamanı stres yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda sınav zamanı genel olarak öğretmenlerin stres yaşamadıkları, bir kısmının da sorulan soruların sınav anında anlaşılmasından dolayı stres yaşadıkları görülmektedir.

2.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Yöneticilerin Tutumlarından Dolayı Stres Yaşama Durumları

Kendileriyle yapılan mülakatta öğretmenlere okullarındaki yöneticilerin olumsuz tutumlarından dolayı stres ve sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Bu sorunun sorulması ile öğrenilmek istenen okul yöneticilerinin, öğretmenler üzerindeki doğru yönetim şeklinin uygulayabiliyor olmalarını öğrenmektir. Öğretmenlerin yöneticilerin tutumlarından dolayı stres yaşama durumlarıyla ilgili soruya verdikleri cevaplar Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Yöneticilerin Tutumlarından Dolayı Stres Yaşama Durumları

Seviye	Görüşler	Frekans
Düşük Seviyeli Orta Okul	Ara Sıra Yaşıyorum	2
	Herhangi Bir Sorun Yaşamıyorum	2
Orta Seviyeli Orta Okul	Ara Sıra Yaşıyorum	3
	Herhangi Bir Sorun Yaşamıyorum	1
Yüksek Seviyeli Orta Okul	Herhangi Bir Sorun Yaşamıyorum	4

Tablo 6 incelendiğinde mülakata katılan ortaokul öğretmenlerinin bir kısmı okul yöneticilerinin tutumlarından dolayı stres yaşarken, diğer kısmı ise herhangi bir stres durumu oluşmadığını söylemişlerdir. Ara ara stres oluşturan olaylarla karşılaşan öğretmenler genel anlamda olumlu davranışlarla karşılaştıklarını söylemişlerdir.

Tablo 6' da düşük ve orta seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevapta (5 kişi) okullarındaki yöneticilerin tutum ve davranışlarından dolayı ara sıra stres yaşadıklarını belirtmişlerdir

Tablo 6' da düşük, orta ve yüksek seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevapta (7 kişi) okullarındaki yöneticilerin tutum ve davranışlarından dolayı herhangi bir stres yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yukarıda vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde ortaokul öğretmenlerinin yöneticilerinin tutum ve davranışlarından dolayı çoğunluğunun herhangi bir sorun yaşamadığı görülmektedir. Bununla birlikte ara sıra da olsa problem yaşayan öğretmenler de mevcuttur.

2.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarındaki Fiziki Mekânların Durumundan Dolayı Stres Yaşama Durumları

Yapılan mülakatta öğretmenlere okullarında bulunan mekânların fiziki koşulları ve mevcut durumları ile ilgili stres yaşayıp yaşamadıklarına ve bu stres koşullarının neler olduğuna dair soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarındaki Fiziki Mekânların Durumundan Dolayı Stres Yaşama Durumları

Seviye	Görüşler	Frekans
Düşük Seviyeli Orta Okul	Köyde Elektrik Ve Suyun Sürekli Gitmesi	3
	Okulun Yeterli Donanıma Sahip Olmaması	1
Orta Seviyeli Orta Okul	Okulun Temizliğinin Yapılmaması	3
	Stres Yaşamıyorum	1
	Stres Yaşamıyorum	4

Tablo 7 incelendiğinde mülakata katılan ortaokul öğretmenlerinin, kırsal kesimde yaşayanlarının köy ortamının imkân eksikliklerinden dolayı elektrik ve suyun sürekli kesilmesi sebebi ile eğitim ve öğretim sırasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okulun yeterli donanıma sahip olmayıp laboratuvar ya da kütüphane gibi sınıfların olmaması da stres sebebidir. Diğer bir yandan eleman yetersizliğinden dolayı okullarının temizlenemediğini söyleyen orta seviyedeki okulda çalışan öğretmenlerin yanında problem yaşamayan öğretmenlerimizin de bulunduğunu görmekteyiz.

Tablo 7' de düşük seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (3 kişi) köyde olmaları sebebi ile elektrik ve sularının sürekli kesilmesinden dolayı stres yaşadıklarını söylemişlerdir.

Düşük seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenin (1 kişi) köyde olmaları sebebi ile okullarının yeterli donanıma sahip olmamasından dolayı stres yaşadığını söylemiştir.

Tablo 7' de orta seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (2 kişi) eleman yetersizliğinden dolayı okullarında temizliğinin yapılmadığı sebebi ile stres yaşadıklarını söylemişlerdir.

Orta ve yüksek seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (5 kişi) bir kısmı da okullarının fiziki koşullarından dolayı herhangi bir stres yaşamadıklarını söylemişlerdir.

Verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin genellikle elektrik ve su kesintilerinden ve okuldaki laboratuvar ya da kütüphane gibi sınıfların olmayışından dolayı stres yaşadıkları görülmektedir.

2.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Meslektaşlarından Dolayı Stres Yaşama Durumları

Yapılan mülakatta öğretmenlere, okullarında beraber çalıştıkları meslektaşları ile aralarında yaşanan olumsuz durumlardan dolayı stres yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Bu soruya her üç seviyedeki okullarda bulunan öğretmenlerimizin hepsi 'hayır sorun yaşamıyorum' şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan anlaşıldığı üzere her üç seviyedeki okullarda bulunan öğretmenlerin hepsinin sorun yaşamadıkları için stresli bir durum oluşmadığını görmekteyiz.

2.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrencilerden Dolayı Stres Yaşama Durumları

Yapılan mülakatta öğretmenlere, öğrencilerinin hal ve hareketlerinden dolayı stres yaşama durumları sorulmuştur. Bu soruya verilen cevap öğrencilerin içerisinde buldukları sorunlu durumların saptanmasında bize bilgi vermektedir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar Tablo 8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Dolayı Stres Yaşama Durumları

Seviye	Görüşler	Frekans
Düşük Seviyeli Orta Okul	Ailelerin Yeterli Kişilik Eğitimi Vermemesi	3
	Türkçeyi Bilmeyen Suriyeli Öğrencilerin Olması	1
Orta Seviyeli Orta Okul	Öğrencilerin Geleceğe Dair Hedeflerinin Olmaması	2
	Ailelerin Yeterli Kişilik Eğitimi Vermemesi	2
Yüksek Seviyeli Orta Okul	Ailelerin Yeterli Ahlaki Eğitimi Vermemesi	2
	Anlatılan Konuyu Anlamayan Öğrenciler	2

Tablo 8 incelendiğinde mülakata katılan ortaokul öğretmenlerinin çoğunlukla ailelerin çocuklarına yeterli terbiye ve ahlaki değerleri vermediklerinden dolayı stres ve sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin geleceğe dair bir hedeflerinin olmamasından dolayı derse olan ilgisizlikleri ve anlatılan konuları anlamamaları da diğer stres faktörleri arasında yer alır.

Tablo 8' de düşük, orta ve yüksek seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (7 kişi) ailelerin çocuklarına ahlaki değerleri, yeterli düzeyde vermemelerinden dolayı stres yaşadıklarını söylemişlerdir.

Tablo 8' de orta seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (2 kişi) sınıfındaki öğrencilerin geleceğe dair hedeflerinin olmamasından dolayı derse ilgisiz olmaları sebebi ile stres yaşadıklarını söylemiştir.

Tablo 8' de yüksek seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (2 kişi) sınıfındaki öğrencilerin anlattıkları konuları anlamamaları sebebi ile stres yaşadıklarını söylemiştir.

Mülakata katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, ailelerin çocuklarına yeterince terbiye ve ahlaki açıdan eğitim vermemiş olmasından dolayı stres yaşadıkları görülmüştür. Saygısız öğrencilerin tutumları, öğretmenler açısından stres kaynağını oluşturmaktadır.

2.10. Ortaokul Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkabilmek İçin Okul Yöneticilerden Beklentileri

Yapılan mülakatta öğretmenlere, okullarında bulunan yöneticilerinden yaşadıkları stres faktörleri ile başa çıkabilmeleri açısından beklentileri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar Tablo 9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkabilmek İçin Okul Yöneticilerinden Beklentileri

Seviye	Görüşler	Frekans
Düşük Seviyeli Orta Okul	Demokratik Ortam Oluşturmaları	2
	Sorunlar Karşısında Gereken Yardımın Yapılması	2
Orta Seviyeli Orta Okul	Sorunlar Karşısında Gereken Yardımın Yapılması	3
	Stresli Durumlarda Anlayışlı Yaklaşım	1
Yüksek Seviyeli Orta Okul	Stresli Durumlarda Anlayışlı Yaklaşım	4

Tablo 9 incelendiğinde mülakata katılan ortaokul öğretmenlerinin genelini, sorunlarla karşılaşmış stresli oldukları zamanlarda okul yöneticilerinin onlara anlayışlı yaklaşması ve sorunlar karşısında kendilerine gerekli olan yardımı göstererek sorun çözücü olmalarını istediklerini görmekteyiz.

Tablo 9’ da düşük seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (2 kişi) okul yöneticilerinden gerekli demokratik ortamı oluşturmaları istenmektedir. Bu durumu DKÖ2 şu şekilde ifade etmiştir;

“Yönetmek ve idare etmek farklı şeylerdir. Bir okul müdürü ve yardımcısı olarak bu iki özelliği bünyenizde bulundurmak erdemdir. Okulda çalışan herkese karşı demokratik bir yaklaşım sergilemelidirler” (DKÖ2)

Tablo 9’ da düşük ve orta seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (5 kişi) okul yöneticilerinden oluşan sorunlar karşısında kendilerine gerekli olan yardımı yapmaları istenmektedir. Bu durumu DKÖ2 şu şekilde ifade etmiştir;

Hepimiz gün içerisinde birçok sorunla uğraşıyoruz. Böyle zamanlarda yapıcı olmak anlayış göstermek lazım. Okul yöneticisi bunu yaparsa eminim ki öğretmende okul için elinden geleni yapacaktır. Huzurlu olunmayan yerde kim kalmak ister ki ?” (DKÖ2)

Tablo 9’ da orta ve yüksek seviyedeki okulda çalışan ortaokul öğretmenlerinin (5 kişi) okul yöneticilerinden kendilerinin stresli oldukları zamanlarda kendilerine anlayışlı şekilde davranmalarını istemektedirler. Bu durumu YEÖ2 şu şekilde ifade etmiştir;

“Stresle başa çıkabilmek için ilk başvuracağımız yer okul yöneticisi olduğu için anlayışlı bir şekilde yaklaşması ve çözüm odaklı olması en başta beklenen davranışlardır. Bir sorunumuz olduğunda bunu çekinmeden iletebilmemiz için o güven duygusunun verilmesi de gayet önemli.” (YEÖ2)

Öğretmelerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda, meydana gelen sorunlar karşısında başvurdukları okul yöneticilerinden sorun çözücü davranışlar sergilemelerini, anlayışlı ve demokratik bir yönetim uygulamalarını istemektedirler.

3. SONUÇ

Okullarının fiziki koşulları ve buldukları bölgenin coğrafi ve kültürel şartlarına bağlı olarak düşük, orta ve gelişmiş olarak üç seviyede incelenen ortaokullarda yaşadıkları stres oluşturan faktörler ve yöneticilerin bu konulardaki tutumlarını öğrenebilmek amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplarda öğretmenlerin birtakım sorunlar yaşadığı görülmüştür.

Kırsal kesimde yaşayan düşük seviyedeki okulda görev yapan öğretmenlerin, yaşamış oldukları sıkıntıların başında okullarının kırsal kesimde olmasından dolayı okulun bakımsızlığı,

elektrik ve su kesintileri gibi konularda problem yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte kendilerini strese sokan bir diğer faktörün de ailelerin yeterli eğitim düzeyine sahip olmadıkları için eğitim ve öğretime gereken önemi vermeyerek çocukları ile ilgilenemedikleridir. Bu durum sonucunda, bütün sorumluluk ve yük öğretmene yansımaktadır. Yine ailelerin çocuklarına gereken terbiye ve ahlaki eğitimi vermemiş olmaları da stres faktörlerini oluşturmaktadır.

Orta seviyeli okulda ise yine öğretmenler, laboratuvar ve kütüphane gibi öğretime katkı sağlayacak ve yardımda bulunacak unsurların olmamasından dolayı stres yaşamaktadırlar. Bununla birlikte onlar da ailelerin çocuklarına yeterli ilgiyi göstermelerini istemektedirler. Eğitim ve öğretime gereken ilginin olmamasından dolayı öğrencilerin hedeflerinin olmaması kendilerini strese sokan bir diğer etmendir.

Yüksek seviyeli okuldaki öğretmenler de öğrencilerin bilinçli ve hedef sahibi olmalarını istemekte, öğretilen konulara gereken ilgiyi göstererek başarılı olmalarını istemektedirler.

Her üç seviyedeki okullarda bulunan öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında meslektaşlarıyla herhangi bir problem yaşamadıklarını, derse hazırlanma sürecinde ve yaşadıkları stresi öğrencilere yansıtma konusunda herhangi bir olumsuz durum yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin kendilerine gereken yardımı gösterdiklerini belirten öğretmenler, idarecilerden biraz daha demokratik yaklaşım sergileyerek oluşan sorunlara doğru ve yerinde çözümler bulmalarını istemektedirler. Yapılan bu çalışmada verilmiş olan cevaplara bakıldığında öğretmenlerin eğitim ve öğretim devamlılığı için ellerinden gelen gayreti gösterdiği bununla birlikte ailelerin eğitime verecekleri önemin artması sonucu daha bilinçli ve saygılı çocuklar yetiştirmeleri ile birlikte eğitimde daha fazla yol kat edilerek kendileri üzerinde oluşan stresin azalacağı görülmektedir.

Bu süreçte okul yöneticilerinin öğretmenlere her türlü destek ve yardımı göstererek oluşan problemler karşısında çözüm önerileri sunmaları öğretmenlerin stres faktörlerini azaltacaktır

KAYNAKÇA

- Akgemci, T. (2001). Örgütlerde stres ve yönetimi. *Konya Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 301-309.
- Aytaç, S. (2002). *İş stresini azaltmada zaman yönetiminin önemi*. İstanbul: Ekonomi Yayınları
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2015). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Budak, G. & Budak, G. (2016). *İşletme yönetimi*. (8.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cam, E. (2004). Çalışma yaşamında stres ve kamu kesiminde kadın çalışanlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Demiral, Y. (2004). Çalışma yaşamında psikososyal etmenler. *Meslek Sağlık ve Güvenlik Dergisi* 20, 22-26.
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 319-343.
- Ekinci, H. ve Ekici, S. (2003). İşletmelerde örgütsel stres yönetim stratejisi olarak sosyal desteğin rolüne ilişkin görgül bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 109-120.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (9.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve yönetim*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gençay, A.Ö. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780
- Gümüştekin, E. ve Öztemiz, A.B. (2004). Örgütlerde stresin verimlilik ve performansla etkileşimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 271- 288.
- Kırel, Ç. (1991). Örgütlerde stres kaynaklarının çalışan kadınlar üzerindeki etkileri ve Eskişehir bölgesinde bir uygulama çalışması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

- Koo, J. & Kim, H. (2006). The factor affecting job stress and psychosocial wellbeing of prison officers. *International Congress Series*, 1294, 175-178.
- Okutan, M. ve Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4, 15-42.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Pehlivan, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 17(2), 184-206.

Eğitimde Pedagojik İnovasyon

Pedagogical Innovation in Education

Arş. Gör. Hatice KARA EROL

Gazi Üniversitesi

E-posta: haticekara@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1585-0000

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66668>

Article Info	Abstract
<p>Received: 28.11.2022 Accepted: 12.12.2022</p> <p>Keywords: education, pedagogy, innovation</p>	<p>This research aims to explain the concept and content of pedagogical innovation, which has an important place in 21st-century education and training understanding. Today, with the rapid spread and change of information, changes have occurred in the educational paradigm; new approaches to education and training concepts have emerged. The idea that pedagogical innovation should be applied in education to keep up with the requirements of age is accepted in many countries. In this context, it is extremely important to understand how pedagogical innovation affects education. In the related study, teachers, students, school management, and technology are considered components of pedagogical innovation. In research, pedagogical innovation; Although it is not a solution to all educational problems on its own, has been concluded that it is important in developing a different perspective for 21st-century educators.</p>
Makale Bilgisi	Öz
<p>Geliş: 28.11.2022 Onay: 12.12.2022</p> <p>Anahtar sözcükler: eğitim, pedagoji, inovasyon</p>	<p>Bu araştırmanın amacı, 21. yüzyıl eğitim ve öğretim anlayışında önemli bir yeri olan pedagojik inovasyon kavramını ve içeriğini açıklamaktır. Günümüzde bilginin hızla yayılması ve değişmesi ile birlikte eğitim paradigmasında da değişimler meydana gelmiş; eğitim ve öğretim kavramlarına yönelik yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmek için eğitimde pedagojik inovasyonun uygulanması gerektiği düşüncesi birçok ülkede kabul edilmektedir. Bu bağlamda pedagojik inovasyonun eğitime nasıl bir etkisi olduğunu anlamak son derece önemlidir. İlgili çalışmada öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi ve teknoloji pedagojik inovasyonun bileşenleri olarak ele alınmıştır. Araştırmada, pedagojik inovasyonun; tek başına tüm eğitim sorunlarına çözüm olmasa da 21. Yüzyıl eğitimcileri için farklı bir bakış açısı geliştirmede önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.</p>

1. GİRİŞ

Başlangıçtan bu yana, bir toplumun tarihsel bağlamı ve sahip olduğu insan anlayışı, o toplumda yer alan eğitim uygulamalarının insani gelişmeyi amaçlayan teoriler ve metodolojiler aracılığıyla meşrulaştırılan temeller üzerine kuruludur. Bu epistemolojik ve didaktik eylemler, eğitim ile insan ve toplum anlayışı arasındaki ilişkinin durumuna göre belirli dönemlere işaret eder.

Tarih kendi akışında ilerlerken hem bireylerde hem de toplumda belirli değişimler meydana gelmektedir. Bu da eğitime yüklenen anlamın değişmesine, yeni düşüncelerin ve yeni eylemlerin tetiklenmesine neden olur. Eğitim, yönelimlerden etkilendiğinden dolayı pedagojik eğilimler yeniden yapılandırılır ve yeni biçimler kazanır. Bununla birlikte yeni bir eğilimin karakterize edilmesinden kasıt; bir öncekinin tamamen uygulamadan kaldırılması değil, var olan uygulamayı bir üst basamağa taşımaktır. Pedagojik eğilimlerin bu dönüştürücü uyarlaması, önceki eğitim modellerinin yanı sıra değişen toplum ve bu toplumdaki insanların eleştirel bakış açıları ile sosyal değişimleri olarak karakterize edilir (Castro ve Brazao, 2022: 3).

Günümüzde çağdaşlığın karakteristiği olan insan ve toplum; yeni insani, sosyal, politik ve ekonomik dönüşüm süreçleri kapsamında, eğitimin “bilginin doğası” olarak değerlendirmesine dayanan post-eleştirel teoriler tarafından oluşturulan pedagojik bir uygulama aracılığıyla

yansıtılmaktadır. Eğitim paradigmasındaki bu kopuş, yeni bir tarihsel çağda post-modernitede, moderniteden farklı bir entelektüel hareketi gözlemlememizi sağlar (Castro ve Brazao, 2022: 8).

Yirmi birinci yüzyıl anlayışına göre eğitimin ana amaçlarından biri, insanların çevrelerindeki dünya ile hem etkileşimli hem de duygusal bir bağ kurmaktır. Çünkü insan yaşadığı çevreyi inşa edip dönüştürdüğü gibi yaşadığı çevre de insanı inşa edip dönüştürebilmektedir. Bu karmaşık ilişki içerisinde insanlar dönüştürdükleri dünya tarafından sürekli bir gelişim ve değişime uğrarlar. Bu nedenle eğitim, şekillendirdiği insanlar aracılığıyla toplumu iyileştirmeyi amaçlayan insancıl bir rol oynamalıdır (Mohd Yusoff, Abdul Aziz, Shuib, Syed Idrus, Hassan, Siraj, Yaakob, ve Ahmad Puad, 2022: 88).

Farkhodovich (2022) modernite bakış açısı ile kurulmuş olan okulların, günümüz post-modernite eğitim yönelimlerine ayak uyduramadığını ve bu yüzden potansiyellerinin çok altında başarılar elde eden ve derse karşı ilgisiz öğrenci sayısının gün geçtikçe arttığını ifade etmektedir. Bu nedenle tüm eğitim sistemlerinin ve özellikle de okulların, tanıdık konfor bölgelerinden öteye geçmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Bunlara bağlı olarak son yirmi yılda, 21. yüzyılın gerekliliklerini sağlamak adına eğitim ve öğretimde birçok girişim meydana gelmiştir. Bu girişimlerin ortak gerekçesi, 19. ve 20. yüzyıl öğretimi için tasarlanan geleneksel eğitim yaklaşımlarının, yeni bir milenyumda gözlerini açan yeni nesli hayata hazırlama noktasında yetersiz kalmalarıdır. Önerilen bu eğitim değişiklikleri ise radikal ve dönüşümsel olarak nitelendirilmektedir (Howard, Becker, Wiebe, Carter, Gouzouasis, McLarnon, Richardson, Ricketts ve Schuman, 2018: 214).

Genel olarak bu girişimler, eğitim söyleminin içindeki 21. Yüzyıl öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını içinde barındırır. Bu girişimlerin odak noktaları; öğrenci öğrenimine odaklanarak disiplinler arası ve işbirliğine dayalı yaratıcı, yenilikçi ve problem çözebilen öğrenciler hazırlamakla uyumlu bir program yaratmaktır. Bu bağlamda yapılan girişimler geleneksel eğitim modellerinin yeniden düşünülmesi gerektiğini savunmakta ve 21. Yüzyıl öğreniminin azim, esneklik, dayanıklılık, bağımsızlık, empati ve girişimcilik gibi belirli yeterlilikler etrafında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Dede, 2010; Farkhodovich, 2022).

2. PEDAGOJİK İNOVASYON

Demokratik ve özgür toplumlarda, toplumun örgütlenme biçimleri ve bireyin yeteneklerine göre hayata hazırlanması büyük bir önem arz eder. Bireysel özgünlüklere verilen değer ve sosyal çeşitlilik ile kültürler ve sınıflardaki farklılıkların dikkate alınması; öğrencinin eğitimde kendi bağlamı içinde görülmesine yol açmaktadır. 21. yüzyılda bireysel farklılıklara verilen bu değer ve bireyin çevreyle olan deneyiminin önemi, eğitim sürecinin dışsal yollarla değil, içsel motivasyonla gerçekleşmesi gerektiğine dair yeni bir eğitim anlayışının kapılarını açmaktadır. 21. yüzyıl pedagojisinde meydana gelen bu yenilikler, öğrenciyi öğretimin odağına koyarak öğretmeni öğrenmenin bir kolaylaştırıcısı olarak görür. Pedagojik inovasyondaki amaç, okulun öğrenciyi dünyaya hazırlamasını sağlamaktır (Castro ve Brazao, 2022).

Bir kavram olarak pedagojinin birçok tanımı bulunmaktadır. En genel tanımıyla pedagoji; bilgi, değer ve becerilerin aktarılma eylemidir. Bu bağlamda sadece örgün değildir; ebeveynler ve diğer uzmanlar ile de ilişkilendirilebilir (Süer, Altınbağ, Kumaş ve Karagül, 2021). Öğretmen-öğrenci ilişkilerine odaklanıldığında, pedagoji teriminin 21. Yüzyıldaki öğrenme paradigmasında değişime uğradığı göze çarpar. Kuzey Amerika eğitimi bağlamında pedagoji, genellikle özel bir disiplin veya akademik bir konu olarak; teori bilgisi, öğretim yöntemi ve uygulama olarak tanımlanır. Bununla birlikte, Avrupa'daki pedagoji anlayışı, eğitimin teorik bir çerçevesinden ziyade çocuğun veya gencin eğitimini ahlaki yönden de ele alır. Bu anlamıyla pedagoji, eğitimi deneysel ve ilişkisel olarak yorumlar ve çocukluktan yetişkinliğe bireylerin pratik olarak hayat ile iç içe olmalarını sağlar (Howard, Becker, Wiebe, Carter, Gouzouasis, McLarnon, Richardson, Ricketts ve Schuman, 2018).

Smith (2012)'e göre pedagojik tartışmaları anlamlandırabilmek için öğretimin ötesini görmek ve Yunanlılar zamanındaki orijinal pedagoğlardan gelen uygulama geleneklerine bakmak gereklidir. Smith'e göre öğrencilere eşlik etmeye, onlarla ilgilenmeye ve öğrenmeyi hayata geçirmeye çalışan uzman pedagoğların düşünce ve uygulamalarından öğrenilecek çok şey vardır ve öğretim, bu uygulamaların sadece bir yönüdür. Van Manen (1991) ise pedagojiyi, etrafımızda sürekli değişen ve

bizim tarafımızdan sürekli olarak değiştirilen bir dünyada devam eden bir yenilenme projesi olarak görmektedir.

İnovasyon terimi ise uyum, iyileştirme, geliştirme, çalışma/pilot proje, deney ve hatta modernizasyon, reform ve yenileme terimlerini içinde barındırır (Walder, 2015). Türkiye’de inovasyon kelimesi yenilik anlamında kullanılsa da inovasyon bir sonuçtan çok süreci ifade ettiği için yenilik teriminin anlam itibarıyla inovasyonu karşılamadığı düşünülmektedir. Bu sebeple makalede yenilik yerine inovasyon kullanımı tercih edilmiştir.

İlk başlarda inovasyon kelimesi teknoloji ile ilişkilendirilmiş ve teknolojik ilerlemeyi betimlemek için kullanılmıştır. Bununla beraber zamanla terimin kullanım alanları genişlemiş ve eğitimde pedagojik inovasyon olarak ele alınmaya başlanmıştır. Pedagojik inovasyon, belirli bir bağlama orijinal bir şeyi getirmeyi amaçlayan kasıtlı bir eylemdir ve etkileşim durumunda öğrencinin öğrenmesini önemli ölçüde iyileştirmeyi amaçladığı için pedagojiktir. Bu bağlamda sadece değişim fikri ya da planından ziyade gerçek bir dönüşümü içinde barındırır. Bu dönüşümün ise sistem verimliliğinde olumlu etkileri olmalıdır (Walder, 2015).

Abdullayevna (2019)’a göre pedagojik inovasyon dönüşümünün ana yönleri ve nesneleri şunlardır;

- ✓ Eğitim ve eğitim kurumlarının dönüşümü için kavram ve stratejilerin geliştirilmesi,
- ✓ Eğitim içeriklerinin güncellenmesi,
- ✓ Eğitim-öğretim için yeni teknolojilerin geliştirilmesi,
- ✓ Eğitim yönetimini bir bütün olarak ele alıp eğitim sisteminin iyileştirilmesi,
- ✓ Öğretmen eğitimi ve niteliklerinin geliştirilmesi,
- ✓ Eğitim sürecinde yeni modeller tasarlamak,
- ✓ Öğrencilerin psikolojik ve çevresel güvenliğini sağlamak,
- ✓ Sağlıktan tasarruf sağlayan öğrenme teknolojileri geliştirmek,
- ✓ Eğitim sürecini ve öğrencilerin gelişimini izlemek,
- ✓ Yeni neslin ders kitaplarını ve öğrenme yardımcılarını geliştirmek.

Bu bağlamda pedagojik inovasyon dört başlık altında toplanmıştır.

2.1. Öğretmen Rolü

Yirmi birinci yüzyıl öğrenim beklentisi, öğretmen olma fikrinde büyük bir değişim meydana getirmiştir. Yirmi birinci yüzyıl öğrenimi söyleminde kendini gösteren yeni öğretim vizyonu, öğretmenin ne olduğu ve neleri gerektirdiği fikrini temelden değiştirerek; öğretmen rolünü yeniden keşfetmeyi önermektedir. Bu bağlamda öğretmen, ilgili bir akıl hocası, rol modeli ve bir öğrenme ortağı olarak görülür. Öğretmenlerin pedagojik inovasyon uygulamaları geliştiren sosyal yenilikçiler olarak benimsenmesi, 21. yüzyıl öğretimi söylemi ile birbirine derinden bağlıdır (Howard, Becker, Wiebe, Carter, Gouzouasis, McLarnon, Richarhson, Ricketts ve Schuman, 2018: 216).

Eğitim sisteminin kalitesi büyük oranda öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Öğrencilerin modern dünyanın zorluklarıyla başa çıkabilmeleri için öğretmenlerin uyguladıkları pedagojileri gözden geçirmeleri ve güncellemeleri gerekmektedir. Uygulama sürecindeki bu güncellemeler, sürekli değişen bir dünyada sınıfların, günlük zorluklarla başa çıkma noktasında normal olarak kabul edilmeli ve inovasyon devam ettirilmelidir. İnovasyonun eğitime yansımaları olan pedagojik inovasyon, öğretmenlerin yaratıcı, sezgisel ve kişisel kapasitelerine dayalı pedagojik bir problem çözme sürecidir. (Süer, Altınbağ Kumaş ve Karagül, 2021).

Pedagojik inovasyon bağlamında öğretmenlerin, etkili öğretimde çağdaş eğitim araçlarını ve kaynaklarını öğrenme sürecine entegre edebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden beklenen; ders hedeflerini ve zorluklarını belirlemek, öğretim içeriği ile tutarlı eğitsel materyal ve kaynakları sağlamak, öğrenmeyi olabildiğince somut ve anlamlı kılmak ve uygulamada bir rehber olarak adım adım yönlendirmeler sağlamak için bu becerilere sahip olmalarıdır (Oddone, 2016).

21. yüzyıl öğretmenlerinden beklenen en önemli şeylerden biri ise öğrencilerin kendi çabalarıyla ulaşabilecekleri bilgilerin yerine onlara geçmiş ve gelecek arasında bir köprü oluşturarak farklı bakış açıları kazandırmaları ve beceri odaklı öğretime önem vermeleridir. Artık bilgiyi elde

bulundurmak değil bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak önem kazanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öncelikli olarak sahip olması gereken beceriler ise şunlardır;

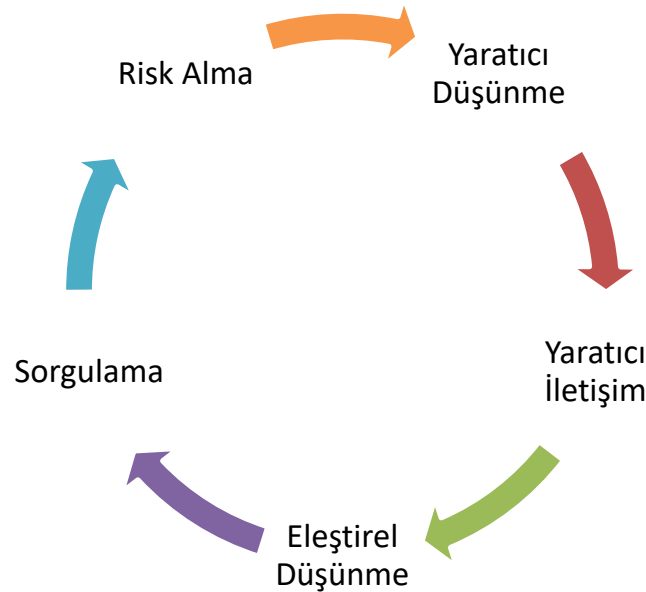
a) Yaratıcı Düşünme: Her sınıfın dinamiği birbirinden farklıdır. Bu bağlamda öğretmenin sınıfların farklı geçmişlerine ve bilgi düzeylerine göre yaratıcı iletişim kurma yollarını bulması gerekmektedir. Bu bağlamda sadece öğrenciler değil aynı zamanda öğretmenler de birer öğrencidir. Çünkü görevleri kültürel öğrenme ve bilişsel engellerin azaltıldığı yaratıcı sınıf ortamları hazırlamaktır (Christopher, Laasch ve Roberts, 2017).

b) Yaratıcı İletişim: Yeni bir öğretmen kimliği savunulurken, öğretmen ve öğrenci arasındaki temel ilişki de sorgulanmaktadır. Bu bağlamda 21. Yüzyıl eğitimde öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki, müfredat içinde yer alan konuların öğretiminden çok daha farklı bir yere taşınır. Öngörülen ilişki sadece çocuğu tanımaya yönelik değil aynı zamanda gerekli eğitimsel veya psikolojik müdahaleleri de içermelidir. Pedagojik inovasyon bağlamında iletişim, öğrenme deneyiminde daha merkezi bir yer alır ve tüm öğrenme deneyimleri bu ilişkinin içine gömülüdür (Howard, Becker, Wiebe, Carter, Gouzouasis, McLarnon, Richarhson, Ricketts ve Schuman, 2018).

c) Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme öğretmenlerin, hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim programlarını, öğretimlerini etkili hale getirebilmek için öğretim uygulamalarını düşünmelerini ve analiz etmelerini sağlar (East, 2014).

d) Sorgulama: Sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencileri 21. Yüzyıl gerçeklerine hazırlamanın bir yolu olarak birçok eğitim düzeyinde benimsenen bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin sorgulama becerisine sahip olması ise eğitimde içerik anlayışını geliştirmek ve bilginin inşasında gerekli olan becerileri uygun zamanda kullanabilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sorgulayıcı bir yaklaşıma sahip olmaları için birlikte öğrenen, öğrenme rehberi ve kolaylaştırıcı olarak rollerini yeniden kavramsallaştırmaları gerekmektedir. (Costes-Onishi, Baildon ve Agzahadeh, 2020).

e) Risk Alma: 21. Yüzyıl öğreniminin amaçlarından biri, çocuklarda yaratıcı, inovatif düşünme, dayanıklılık, azim, deneyim, değişimi kabul etme ve riski müzakere edebilme becerilerini geliştirmektir. Öğretmenler sınıflarında risk alan kişiler olarak; değişimi ve riski benimseyerek ve sınıflarında yeni öğrenme yaklaşımlarını öğrencileri için modelleyerek; çocukların stratejik risk alma eğilimini geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Bu bağlamda öğretmenler yeni yaklaşımları uygulamak için riske girmeli; deney ve keşif ruhunu öğrencileri ile birlikte yaşamalıdırlar (Howard, Becker, Wiebe, Carter, Gouzouasis, McLarnon, Richarhson, Ricketts ve Schuman, 2018).



Şekil 1. Pedagojik inovasyon bağlamında öğretmen rolü

Eğitim bireylerde değişim ve gelişimin devam etmesinin en etkili yoludur. Öğrenme sadece bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak değil aynı zamanda öğrenenlerin bunları yaşamlarında aktif olarak uygulamalarını içerir. Bu yüzden öğretmenlerin pedagojik inovasyon bağlamında, sınıflarında en etkili uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için yukarıdaki becerilere sahip olması büyük bir önem taşımaktadır.

2.2. Öğrenci Rolü

Yirmi birinci yüzyıl öğreniminde öğrenci, kendi inşa ettiği bilgiyi kendine mal ederek inovasyonun öznesi olur ve bilgi nesne haline dönüşür (Castro ve Brazao, 2022). Bu bağlamda öğrenciler kendi öğrenmelerini yönlendirme gücüne erişip; içsel motivasyona sahip olurlar. Pedagojik inovasyon bağlamında başarısızlık, ilerlemenin önemli bir parçası olarak görülür. Bu nedenle öğrenciler “akıllıca başarısız olmak” konusunda yönlendirilmeli ve yaşamlarında risk alan bireyler olarak yetiştirilmelidir (Howard, Becker, Wiebe, Carter, Gouzouasis, McLarnon, Richarhson, Ricketts ve Schuman, 2018). Bu bağlamda öğrenciler hem öğrenmede hem de kişisel hayatlarında aktif bir rol üstlenmelidir (Christopher, Laasch ve Roberts, 2017).

2.3. Yöneticilerin Rolü

Okul ve okul yönetimi, öğretmen ve öğrenci gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okul yönetimi rolüne yeniden odaklanılmalıdır. Örgün bir kurum olarak okullar, pedagojik inovasyon bağlamında paradigma değişiklikleri gösterir. Bu bağlamda okulların modernite ve post-modernite arasındaki değişen çerçeve ve okul-dünya arasındaki uyumsuzluğun giderilmesindeki en büyük sorumluluk politika yapıcılarını ve okul yönetimlerine aittir. Bununla birlikte okulun teknolojik ve entelektüel gelişme ayak uydurması ve fiziksel ve program yapısının analizi de okul yönetiminin sorumluluğundadır (Howard, Becker, Wiebe, Carter, Gouzouasis, McLarnon, Richarhson, Ricketts ve Schuman, 2018).

Bunların yanı sıra öğretmenlerin yukarıda belirtilen rolleri üstlenmeleri için gerekli yapının ve güvenin sağlanması da okul yönetiminin sorumluluğundadır. Öğretmenler okul yönetimi tarafından yeni teknoloji ve pedagojik uygulamalar için cesaretlendirilmeli ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen pedagojik inovasyonlar derinlemesine incelenmelidir (Abdullayevna, 2019).

2.4. Teknoloji Rolü

Teknoloji hala birçok insan için çağdaş okulların temel ihtiyacı arasında yer almaktadır. İnovasyon kavramında da belirtildiği gibi başlarda teknoloji, inovasyon ile aynı anlamda kullanılıyordu. Eğitim alanında da teknoloji, bilimsel büyümeyle bireylerin eğitim hakkındaki düşüncelerini yeniden şekillendirmiştir (Castro ve Brazao, 2022). Pedagojik inovasyon bu bağlamda, bir yandan öğretmen ve öğrencilerin; öğrenme ve öğretme süreçlerinden maksimum verim elde etmelerini sağlarken diğer yandan bilgi inşa etme sürecinde teknoloji tabanlı yöntemleri kullanmalarını sağlar (Sürer, Altınbaş Kumaş ve Karagül, 2021). Abdullayevna (2019) için modern bir okul, kişinin sadece gerekli bilgiyi aldığı yer değil, aynı zamanda modern bilgi toplumunun ruhuyla bilgi teknolojisi açısından gelişmiş bir platformdur. Abdullayevna'ya göre bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmayan bir eğitim kurumu, eğitimde inovatif bir statü iddiasında bulunamaz.

Bununla birlikte, teknolojinin okul kurumlarına entegrasyonu, okullarda pedagojik inovasyonun tam anlamıyla uygulandığı anlamına gelmez. Bu bağlamda teknolojinin eğitimdeki yönüne dikkat etmek gereklidir. Çünkü genellikle öğretmenler, öğrenciler ve okul bağlamının diğer üyeleri, okullarında bilgisayar laboratuvarının bulunmasından dolayı kendilerini rahatlamış ve mutlu hissederler. Bunun bir ileri aşaması ise öğretmenlerin öğrenme sorumluluğunu teknolojiye yükleyerek kendilerini bu sorumluluktan özgür bırakmalarınıdır. Teknolojinin eğitim ortamında kullanılması, öğrenmek için kesin bir yol değildir. Bir dizi güncel araç olarak temsil edilen teknoloji, okulun modernliğinin görünür bir yönünü maskeleyebilir ancak öğretmen-öğrenci arasındaki süreç ilişkisi hakkında bize doğru bilgiyi vermez. (Castro ve Brazao, 2022).

Teknolojinin pedagojik inovasyon bağlamında değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin geliştirdiği öğrenme-tasarım süreçlerinin araştırılmasına ve bu süreçlerin araç, gereç ve prosedürlerle nasıl destekleneceğinin belirlenmesine büyük önem verilmelidir. Eğitimde teknolojik entegrasyonun en büyük sorunlarından biri öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim kapsamında teknoloji öğretime dikkat edilmemesidir (Weitze, 2017). Öğretmenler özellikle yazılım konusunda ya çok az bilgiye sahip

ya da hiçbir bilgiye sahip değildir. Buna rağmen, yeni yazılımlı teknolojik ürünler sürekli olarak eğitim kurumlarına girmekte ve öğrenciler tarafından kullanılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler teknolojik açıdan bir eğitim yazılımcısı olmadığı takdirde, öğrenme ortamlarının yaratıcısı ve öğrencinin entelektüel gelişim sürecini kolaylaştırıcı bir yapıya sahip olamazlar. Yirmi birinci yüzyıl bağlamında öğretmenler, diğer alanlarda olduğu gibi teknolojik alanda da sürekli gelişim ve yeniliği savunan bir bakış açısına sahip olmalıdırlar (Castro ve Brazao, 2022). Bu bağlamda eğitimde pedagojik inovasyon için teknolojinin sadece donanımsal yapısından ziyade çoklu pedagojik kullanımlarına odaklanılmalıdır (Oddone, 2016).

4. SONUÇ

İnovasyon ve eğitim birbirine bağlı iki kavramdır. Eğitimde bireysel potansiyelleri ortaya çıkarırken amaç, daha iyiye ve daha ileriye götürmektir. Bu bağlamda eğitimdeki pedagojik inovasyon kavramı çok boyutlu, kişiler arası ve disiplinler arası bir boyutta ele alınarak; teknik boyuttan ziyade insani boyuta ulaşmak için kullanılır. Pedagojik inovasyon söz konusu olduğunda kolektif bir etkileşim ve kolektif bir inovasyon süreci ön plana çıkarılmalıdır. Öyleyse 21. yüzyıl öğretmen ve öğrencisinin bu bağlama dahil edilmesindeki rolünü araştırmak oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen ve öğrencinin farklı rollere sahip olmalarına rağmen birlikte öğrendiklerini kabul etmek pedagojik inovasyon için ilk adımdır. Öğretmenin buradaki ana görevi, kendi yöntemlerini sorgulamak ve onları dönüştürmektir. Çünkü eğitimde pedagojik inovasyon; yaratıcı, öz-dönüşümsel, mevcut duruma uymayan ve gelecek vizyonuna sahip olma sürecidir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrendiğini bilmesi yeterli değildir. Öğrendiği yolu kendisinin fark etmesi gerekir. Öğrenci, öğrenme sürecinin sonlanmadığı ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu anlamalıdır. Ancak bu süreç, sadece öğretmen ve öğrenci ile değil, aynı zamanda politika yapıcılar ve okul yönetimini de etkileyen bir süreçtir. Politika yapıcılar ve okul yönetimi tarafından riskler ve fayda analizleri gerçekleştirilmeli ve öğretmenlerin öz-dönüşümleri desteklenmelidir. İnovasyon kavramının teknoloji ile aynı anlamda kullanımı, eğitimde inovasyon kullanımı olarak algılanmış ve teknolojik araçlarla dolu okulların pedagojik inovasyonu gerçekleştirdiği düşünülmüştür. Ancak teknolojik araçlar, öğretmen ve okul yönetiminin çoklu pedagojik uygulamalar kapsamında kullanılmadığı sürece pedagojik inovasyonun bir ayağı olarak kabul edilmemelidir.

Bunlarla birlikte pedagojik inovasyon ile tasarlanmış bir eğitim yaklaşımı, günümüz dünyasındaki pek çok soruna yönelik tek çözüm yolu olarak ele alınmamalıdır ((Süer, Altınbaş Kumaş ve Karagül, 2021). Ancak eğitim bağlamında pedagojik inovasyon, 21. yüzyıl eğitimcileri için gelecek nesillere yönelik farklı bir bakış açısı geliştirmede önemli bir yere sahiptir.

KAYNAKÇA

- Abdullayevna, B., Z. (2019). Pedagogical innovations in the modern education system. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(12), 1070-1073.
- Castro, E., & Brazao, P. (2022). Contemporary education and pedagogical innovation: A new paradigm. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 26, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17221>
- Christopher, E., Laasch, O., & Roberts, J. (2017). Pedagogical innovation and paradigm shift in the introduction to Management Curriculum. *Journal of Management Education*, 41(6), 787-793. <https://doi.org/10.1177/1052562917724553>
- Costes-Onishi, P., Baidon, M., & Aghazadeh, S. (2020) Moving inquiry-based learning forward: A meta-synthesis on inquiry-based classroom practices for pedagogical innovation and school improvement in the humanities and arts, *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 552-575, DOI: 10.1080/02188791.2020.1838883
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-74). Bloomington, In Solution Tree.
- East, M. (2014). Mediating pedagogical innovation via reflective practice: A comparison of pre-service and in-service teachers' experiences. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(5), 686-699. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.944128>

- Farkhodovich, N., A. (2022). Main approaches to pedagogical innovation. *Science and Innovation*, 1(7), 444,446.
- Howard, P., Becker, C., Wiebe, S., Carter, M., Gouzouasis, P., McLarnon, M., Richardson, P., Ricketts, K., & Schuman, L. (2018) Creativity and pedagogical innovation: Exploring teachers' experiences of risk-taking, *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 850-864, DOI: 10.1080/00220272.2018.1479451
- Mohd Yusoff, N., Abdul Aziz, M. N., Shuib, A. S., Syed Idrus, S. K., Hassan, M. K. N., Siraj, S., Yaakob, M. N., & Ahmad Puad, M. I. (2022). An examination of needs analysis research in implementing innovative pedagogy among trainee teachers. *Journal of Contemporary Social Science and Education Studies (JOCSSSES)*, 2(2), 86–98. Retrieved from <http://www.jocss.com/index.php/multidiscipline/article/view/128>
- Odone F. (2016), Self-Efficacy: a booster for pedagogical innovation. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 51-64.
- Smith, M. K. (2012). *What is pedagogy? The encyclopaedia of informal education*. Retrieved from: <http://infed.org/mobi/what-is-pedagogy/>.
- Süer, S. , Altındağ Kumaş, Ö. & Karagül, A. (2021). Investigating the teachers' innovative pedagogical practices towards students with special needs . *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2) , 363-381 . DOI: 10.53506/egitim.902289
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, ON: Althouse Press.
- Walder, A. M. (2015). A Theoretical model for pedagogical innovation: a tripartite construction of pedagogical innovation focusing on reasons for and means of innovating, *Journal of Studies in Social Sciences*, 12(1), 180-197.
- Weitze, C. L. (2017). Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. *Journal of Education for Teaching*, 43(3): 361–373. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319511>

Şanlıurfa Sıra Geceleri ve Turizm İlişkisi: Sıra Gecesi Düzenleyen İşletmeler Üzerinden Bir Değerlendirme

Şanlıurfa Sıra Nights and Tourism: An Evaluation on Businesses Organising Sıra Nights

Mehmet TAŞ

Batman Üniversitesi

E-posta: mem200001@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7570-2475

Doç. Dr. Mustafa DOĞAN

Batman Üniversitesi

E-posta: mustafadoğanmustafa@gmail.com

ORCID:0000-0001-7648-8469

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66659>

Makale Bilgisi

Received: 05.11.2022

Accepted: 14.11.2022

Anahtar sözcükler: Somut Olmayan Kültürel Miras, Sıra Gecesi, Şanlıurfa, Turizm, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın temel amacı Şanlıurfa'daki geleneksel sıra gecesi aktivitelerinin turizmle ilişkisinin araştırılmasıdır. Çalışmada yarı yapılandırılmış bir soru formu ile görüşme tekniği kullanılmış ve Şanlıurfa'da sıra gecesi düzenleyen 19 işletme üzerinden Mart 2022'de veriler toplanmıştır. Ortaya çıkan bulgular Şanlıurfa'daki sıra gecesinin turizmi doğrudan etkileyen bir turistik çekicilik unsuru olduğu, ziyaretçiler için vazgeçilmez bir aktiviteye dönüştüğü; destinasyon memnuniyeti açısından sıra gecelerinin eğlence ihtiyacını karşılayan aynı zamanda kültürel etkileşime de olanak sağlayan bir miras değeri olduğu görülmüştür. Sıra gecesi geleneği turizm faaliyetlerinin artması ve değişen turistik istekler/ihtiyaçlar neticesinde değişmiş ve sıra gecelerinin eğlence yönü daha önemli hale gelmiştir. Gelenekselden farklı olarak; kadın ve erkeklere bir arada hizmet veren hem alkollü hem de alkolsüz sıra gecesi düzenleyen işletmeler bulunmaktadır. Sıra gecesi talebini büyük oranda seyahat acentelerinin yönlendirdiği, kentteki işletmeler arasında yoğun rekabetin olduğu ortaya çıkmıştır.

ArticleInfo

Geliş: 05.11.2022

Onay: 14.11.2022

Keywords: Intangible Cultural Heritage, Sıra Nights, Şanlıurfa, Tourism, Turkey

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the relationship between traditional sıra nights activities in Şanlıurfa and tourism. In the study, a semi-structured questionnaire and interview technique were used and data were collected in March 2022 from 19 businesses that organized sıra nights in Şanlıurfa. The findings revealed that sıra nights in Şanlıurfa is a tourist attraction that directly affects tourism and has turned into an indispensable activity for visitors; In terms of destination satisfaction, it has been seen that sıra nights are a heritage value that meets the entertainment needs and also allows cultural interaction. The tradition of sıra nights has changed as a result of the increase in tourism activities and changing touristic demands/needs, and the entertainment aspect of sıra nights has become more important. Unlike the traditional; There are businesses that organize both alcoholic and non-alcoholic sıra nights that serve men and women together. It has been revealed that the demand for sıra nights is mostly driven by travel agencies and there is intense competition among the businesses in the city.

1. GİRİŞ

Kültür ve kültürel, küresel ölçekte turizm hareketliliğini en fazla tetikleyen unsurlardandır (Timothy ve Tosun, 2003). Öyle ki, UNESCO'nun listesinde yer alan somut ve somut olmayan kültürel miras değerleri her yıl önemli sayıda ziyaretçinin turizme katılmasının temel motivasyonu olmaktadır. Turizm hareketinde sadece somut olan değil artık somut olmayan kültürel miras değerleri de insanları alternatif destinasyonlara ve etkinliklere sevk etmekte olup Türkiye de bu açıdan önemli miras unsurlarına sahip bir destinasyon olarak dikkat çekmektedir.

Anadolu'da yüzyıllardır yapıla gelen sohbet ve eğlence amaçlı geleneksel toplantılar bunlardan biridir. Sohbet toplantılarının temelde sosyal dayanışmanın sağlanması ve eğlence

ihtiyacının karşılanması önemli bir işlevi olduğu (Barakazı ve Önçel, 2017); hoşça vakit geçirme, eğlenme ve eğlendirme fonksiyonunun yanı sıra toplumsal kimlik kazandıran, yardımlaşma ve dayanışma gibi sorumluluklar yükleyen bir işlevinin de (Cicioğlu, 2018) bulunduğu görülmektedir.

Sosyal yaşamda önemli etkileri de olan sohbet toplantısı geleneğinin sürekli diri kalmasını sağlayan en önemli faktörlerden biri de müziktir (Tayanç, 2021). İnsanlığın ortak dili olan müzik kültüründen hareketle, bireyin içinde bulunduğu topluma dair birçok unsur öğrenilebilir (Odabaşı, 2006). Birçok kültürel değer bu kültürde ve türkülerde saklıdır (Oğuz, 2009). Müziğin sadece toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir unsuru değil aynı zamanda bir turistik çekicilik özelliği taşıdığı da bilinmektedir. Türkiye’de bu noktada en bilinen müzikli eğlence unsurlarından biri Şanlıurfa’ya has sıra geceleridir (Aslan, 2014). Şanlıurfa, Balıklıgöl, Göbeklitepe, Harran, Urfa Kalesi, ören yerleri, türküleri, sıra geceleri, halk hikâyeleri, el sanatları, tarihsel dokusu ve gastronomisiyle (Birinci vd., 2018) Mezopotamya’nın önemli bir noktasında yer almakta olup günden güne artan ve gelişen turistik çekicilikleri ile önemli bir kültür turizmi destinasyonu haline gelmiştir.

Çalışma sıra gecesi geleneği ile turizm arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Turizmin ve Şanlıurfa Sıra Gecesi eğlencesi ya da aktivitesinin birbirleri üzerindeki etkileri, bu çalışmanın esas merak konusudur. Bu bağlamda kentte sıra gecesi düzenleyen işletmelerin sahipleri ya da yöneticileri üzerinden bir araştırma ve derinlemesine nitel bir analiz yapılmıştır.

1.1. Somut Olmayan Kültürel Miras Değerleri

Turizmin en önemli çekiciliklerinden olan kültürel miras, somut ve somut olmayan değerler olarak kategorize edilmektedir. UNESCO’nun 17 Ekim 2003 tarihinde yapılan 32. Genel Konferansı’nda (Türkiye’nin 27 Mart 2006’da taraf olduğu) “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi” kabul etmiştir. Bu Sözleşmeye göre “Somut Olmayan Kültürel Miras”, grupların, toplulukların ve kimi durumlarda bireylerin, kendi kültürel miraslarının bir parçası olarak gördükleri uygulamalar, anlatımlar, temsiller, beceriler, bilgilere ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar anlamına gelmektedir (UNESCO, 2022). Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi çerçevesinde, sözlü gelenekler ve anlatılar, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ve el sanatları geleneği olmak üzere beş farklı alan belirlenmiştir (Kartal, 2022). Somut olmayan kültürel mirasa; konuşulan diller, söylenen şarkılar, şiirler, şifa gelenekler, kutlamalar (kına, nişan, düğün, doğum, sünnet, ölüm vb.) etkinlikler, sözlü gelenekler, kültürlere özgü yiyecekler, yemekler, halk hikâyeleri (destan, masal, hikâye, tekerlemeler, maniler, meddahlık, karagöz vb.), şifa bilgileri ve el işçiliği, geleneksel sanatlar ve zanaatlar dahildir (Akmeşe vd., 2018; Dinç, 2021).

Bir toplumun müzik tarzı ve müzik eserleri, bir bölge ve o bölgede yaşayan yerel toplulukların kültürel özelliklerini yansıtan en önemli unsurlardan biridir. Şanlıurfa sıra geceleri, Şanlıurfa’nın müzik mirasını geçmişten bugüne taşıyan önemli bir eğlence ve kültürel aktivitedir. Şanlıurfa’nın somut olmayan kültürel mirasında önemli bir yere sahip olan sıra geceleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın başvurusu sonucunda “Elazığ’ın Kürsübaşı Sohbetleri”, “Balıkesir’in Barana Geceleri” ile birlikte 2011 yılında UNESCO Dünya Somut Olmayan Kültürel Miras Değerleri listesine “Geleneksel Sohbet Toplantıları” olarak dahil edilmiştir. Türkiye’nin aynı zamanda ilk somut olmayan kültürel miras değerleri arasında olan sıra gecelerinin somut olmayan miras değeri olarak tescil edilmesi, geleneğin yaşatılmasına bir katkı sunarken kentteki turistik hareketliliği de desteklemiştir (Türkiye Kültür Portalı, 2022).

1.2. Sıra Gecesi Geleneği

İnsanlığın ortak dili olan müzik kültüründen hareketle, bireyin içinde bulunduğu topluma dair de birçok unsur öğrenilebilir (Odabaşı, 2006). Müziğin sadece toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir unsuru değil, aynı zamanda bir turistik çekicilik özelliği taşıdığı da bilinmektedir. Türkiye’de bu noktada en çok bilinen müzikli eğlence unsurlarından biri Şanlıurfa’ya has sıra geceleridir (Aslan, 2014). Genellikle kış mevsiminde, aynı yaş grubundan erkeklerin her hafta dönüşümlü olarak akşamları belirli kurallar çerçevesinde yaptıkları müzikli ve yemekli toplantılara Şanlıurfa’da sıra gecesi denilmektedir (Kürkçüoğlu, vd. 2002).

Sıra gecesi, genel olarak bir müzik gecesi gibi algılsa da (Macit, 2010) müzik; yemek, sohbet ve oyunlarla birleştirilen bu eğlence geleneğinin, sadece önemli bir unsurdur. Sıra gecelerinin

kendi içinde önemli kuralları ve ritüelleri vardır. Bu kurallar; sıraya geliş, sırada oturma düzeni ve sırada misafir ağırlama gibi uyulması zorunlu kurallardır (Gönel Sönmez ve Öger; 2019). Sıra gecesinin başından sonuna kadar her türlü işin koordinasyonunu sağlamak ve yerine getirmekle sorumlu olan bir başkan vardır. Sıra gecelerinde Tolaka ve Yüzük Fincan oyunu gibi birçok geleneksel oyun da oynanır (Akbiyık, 2009).

Geleneksel sıra gecesini erkekler has; kadın-erkek ayrımının olduğu bir sohbet ve eğlence toplantısıdır. Kadınlar arasında yapılan bu toplantılar “sıra günü” denilen gündüz ev gezmeleri şeklinde olmakta; kadınlar genellikle erkeklerinkinde olduğu gibi sohbet edip, oyun, türkü, mâni söyleyerek eğlenir (Akbiyık ve Kürkçüoğlu, 2002; Özdemir, 2001). Sıra gecelerinde gelenlere ilk olarak yörede “mırra” olarak adlandırılan acı kahve ikram edilir. Sıra gecelerinde farklı yemek sunumları yapıldığı olsa da vazgeçilmez ve değişmez yemeği çiğköftedir. Çiğköftenin yanında cacık, koruk salatası, çoban salatası da ikram edilmektedir. Bununla birlikte kadayıf, şıllık, katmer, baklava, küncülü akkıt, palıza ve şire gibi yöreye özgü mahalli tatlılardan biri ikram edilir.

1.3. Şanlıurfa ve Turizm

Şanlıurfa, Türkiye Turizm Stratejisi 2023 Belgesi’nde marka şehirlerinden biri olarak adlandırılmakta olup; turizm gelişim bölgeleri içinde listelenmekte, inanç ve gastronomi turizmi koridorunda bulunmaktadır. Şanlıurfa; Göbeklitepe, Karahantepe, Balıklıgöl, Şanlıurfa ve Haleplibahçe Müzeleri, Tarihi kalesi, Peygamberler Şehri olarak da bilinen farklı dinlere ait kutsal alanları, Harran ve Halfeti ilçeleri ile turizmden ciddi bir pay alır hale gelmiştir.

Şehirde 2022 yılı içerisinde aktif olarak hizmet eden turizm işletme belgeli konaklama tesis sayısı toplam 22 adet, belediye belgeli konaklama tesis sayısı toplam 66 adettir. Şanlıurfa il ve ilçe merkezlerinde toplam 7.834 yatak kapasitesi ile 111 konaklama tesisi bulunmaktadır((T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2022).

Tablo 1. 2007-2022 (Haziran’a kadar) Yılları Arası Şanlıurfa İli Geceleme Sayıları

2007-2021 YILLARI ARASI ŞANLIURFA İLİ GECELEME SAYILARI				GELEN TURİST SAYISI		
Yılı	Yerli Turist	Yabancı Turist	TOPLAM	Yerli Turist	Yabancı Turist	TOPLAM
2007*	134.688	11.433	146.121			
2008*	329.038	44.868	373.906			
2009*	345.317	41.710	387.027			
2010*	397.283	31.700	428.983			
2011*	420.202	36.646	456.848			
2012*	459.493	34.997	494.490			
2013*	565.210	62.347	627.557			
2014*	736.834	69.302	806.136			
2015*	623.638	52.375	676.013			
2016*	646.502	44.296	690.798			
2017*	760.948	45.417	806.365			
2018**	976.694	33.385	1.010.079	559.792	19.559	579.351
2019**	1.020.289	39.561	1.059.850	579.017	21.897	600.914
2020**	508.234	33.409	541.643	296.812	11.503	308.315
2021**	699.005	38.071	737.076	5.163	486.334	491.497
2022 (Haziran itibarıyla)	439.177	26.873	466.050	259.636	16.456	276.092

Kaynak: <https://sanliurfa.ktb.gov.tr/TR-310116/2022-turizm-istatistikleri.html>

2020 yılında ziyaretçi rekoru kırması yönünde büyük bir beklenti oluşmuşsa da Göbeklitepe’nin üç ay görüşe kapanmış olması ve yeni tip koronavirüs hastalığının etkisiyle istenilen

seviyeye ulaşamamıştır. Tablo 1’de 2020 yılında yerli ve yabancı turist sayısındaki azalma; kentin en önemli ekonomi dinamiklerinin başında gelen turizmin, koronavirüs nedeniyle ciddi şekilde etkilendiğini göstermektedir.

2. AMAÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmada Şanlıurfa’da yerel kültürel dokunun ve kentin imajında önemli bir yeri olan sıra gecelerinin turizme, turizm gelişiminin de sıra geceleri geleneğine etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Şanlıurfa’da sıra gecesi eğlencesi-aktivitesi düzenleyen işletmelerin sahipleri ya da yöneticileriyle görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Şanlıurfa’da mevsime göre ya da turizm sezonuna göre değişmekle birlikte toplam 35-50 civarında sıra gecesi düzenleyen işletme bulunmaktadır. Bu sayı resmi olarak bilinmemekle birlikte kentte yapılan taramada bu sayı aralığında bir işletme olduğu tespit edilmiştir. Sıra gecesi yapan işletme sayısının turizmin mevsimsel olarak yüksek olduğu sezonlarda 50’ye yakın; düşük sezonlarda ise 35 civarı olduğu düşünülebilir. Görüşme yapılan işletme sayısı ise 19’dur. Bu çalışma nitel bir araştırmaya dayanmakta olup araştırmada yüz yüze görüşme-mülakat yöntemi benimsenmiş ve araç olarak yarı yapılandırılmış bir soru formu ile derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma çok çeşitli araştırma modellerini, epistemolojik yaklaşımları ve derinlemesine görüşme, odak grup ve katılımcı gözleme, doküman ve görsel veri analizini kapsayan özellikle toplumsal araştırmalarda kullanılan bir yaklaşımdır (Zapata ve Yalaz, 2019). Araştırmanın teorik çerçevesi için öncelikle literatür taraması yapılmış ve görüşmede kullanılacak sorular belirlenmiştir (Akbiyık, 2014., Atlı, 2018., Barakazı ve Önçel, 2017., Çepik, 2020., Kürkçüoğlu, 2017). Sıra gecesi düzenleyen otel ve konukevlerinin işletme sahibi veya yöneticileriyle yüz yüze görüşme yapılırken sohbetin akışı engellenmemiş farklı veriler de elde edilmiştir. Her sohbet ortalama 60 ile 90 dakika arasında sürmüş olup izin alınmak suretiyle ses kaydı alınmıştır.

Bu araştırmada 11 soruluk mülakat formu uygulanmıştır. Sıra gecesi düzenleyen yiyecek içecek işletmelerinin müdürleri, yöneticileri ya da sahipleriyle aşağıda detayları verilen yarı yapılandırılmış soru formu ve görüşme sırasında karşılıklı etkileşimle gelişen sohbet ile bilgiler elde edilmiştir.

1	Kendinizi kısaca tanıtır mısınız (Yaş, eğitim durumu, mesleki geçmiş, bu işletme ile ilişkisi ve geçmişi, pozisyonu...)
2	İşletmenizi kısaca tanıtır mısınız (Ne zaman kuruldu, sahibi-yöneticisi kim? Ne kadar zamandır sıra gecesi organize ediyor? Sıra gecesi dışında da hizmet veriyor mu? Kapasitesi nedir? Kaç çalışan var? vb.)
3	Sıra gecesi işleyişi düzeni-akışı nasıl? (Ne zamanlarda, mevsim olarak, haftanın günleri olarak, saat olarak düzenleniyor? Menü ve akış nasıl? Müzik ve görsel düzen nasıl? Sıra gecesi ekibi-sanatçılar yerel mi nasıl? vb.)
4	Sıra gecesi müşterileri nasıl geliyor? (Seyahat acenteleri ile anlaşmalı onlar mı gönderiyor, bağımsız-bireysel müşteriler mi? Ağırlık hangisinde?)
5	Katılanların Profili? (Hangi şehirden geliyorlar ağırlıklı olarak, yaş, cinsiyet vb.)
6	Sıra geceleriyle ilgili istatistikî bilgiler var mı? (Yıllara göre talep arttı mı? Talep eden acente sayısı-kişi sayısı? Sayılar arttı mı azaldı mı, son yıllarda belirgin bir artış-azalış var mı? Pandemiden bağımsız olarak)
7	Turist için etkisi nasıl sizce? (Katılanlar neler diyorlar, nasıl bir tatmin etkisi var?)
8	Sıra gecesi sizce şehirdeki turist için vazgeçilmez bir aktivite mi-etkinlik mi?
9	Sıra geceleri Şanlıurfa turizmi için nasıl bir öneme etkiye sahip?
10	Son 20 yılda Sıra gecesi düzenleyen işletme sayısı arttı mı azaldı mı?
11	Sıra gecesinin turizme olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

Derinlemesine görüşmelerden elde edilen tüm veriler tema analizi, betimsel analiz ve içerik analizi (Günbayı, 2019) yapılarak belirli kategoriler altında tablolaştırılarak değerlendirilmiş ve bunun sonucunda bulgular ortaya çıkmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada görüşülen 19 işletmecinin yaş dağılımları 24-52, mesleki deneyimleri 1-30 yıl arasındadır. Eğitim durumları açısından işletmeciler iki lisans, iki yüksekokul, 14 lise mezunu ve bir lisans öğrencisidir. Görüşülen işletmecilerden yedi kişi işletme sahibi, 11 kişi müdür ve bir kişi halkla

ilişkiler müdürü pozisyonundadır. Görüşülen işletmecilerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Görüşülen tüm işletmeciler erkek olup ancak sadece bir işletmenin sahibinin kadın olduğu (K4) görüşülen kişiden (müdür) öğrenilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Görev	Mesleki Deneyim
K1	E	34	Lise	Müdür	12 yıl
K2	E	36	Lise	Müdür	10 yıl
K3	E	30	Lise	İşletme Sahibi	15 yıl
K4	E	28	Yüksekokul	Müdür	10 yıl
K5	E	47	Lise	İşletme Sahibi	15 yıl
K6	E	24	Lisans Öğrencisi	Halkla İlişkiler	1 yıl
K7	E	35	Lise	İşletme Sahibi	20 yıl
K8	E	46	Lise	Müdür	23 yıl
K9	E	50	Lisans	İşletme sahibi	4 yıl
K10	E	32	Lise	Müdür	8 yıl
K11	E	32	Lise	Müdür	8 yıl
K12	E	36	Lise	Müdür	15 yıl
K13	E	32	Lisans	Müdür	20 yıl
K14	E	41	Lise	Müdür	30 yıl
K15	E	46	Lise	İşletme Sahibi	15 yıl
K16	E	44	Lise	İşletme sahibi	26 yıl
K17	E	38	Yüksekokul	Müdür	22 yıl
K18	E	31	Lise	İşletme Sahibi	17 yıl
K19	E	52	Lise	Müdür	30 yıl

Tablo 3'de sıra gecesi düzenleyen işletmelerin geçmişi, temel fiziki ve ruhsat durumları ile personel sayılarına ilişkin bilgiler derlenmiştir.

Tablo 3: İşletme ile İlgili Özellikler

	Kuruluş Yılı	Türü	Hizmet Alanları	Kapasite	Çalışan Sayısı
K1	2018	Betonarme	Otel +Sıra gecesi+ Özel toplantılar	220	25
K2	2020	Han Taş Yapı	Cafe +Sıra gecesi	300	30
K3	2000	Konak Taş Yapı	Konaklama +Sıra gecesi	165	7
K4	2015	Han	Restoran +Sıra gecesi	500	35
K5	1999	Konak Taş Yapı	Sıra gecesi	150	8
K6	2005	Betonarme	Otel +Sıra gecesi +Özel toplantılar	170	
K7	2020	Konak Taş Yapı	Konaklama +Sıra gecesi+ Özel günler	315	5
K8	1999	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	500	30
K9	2019	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	120	8
K10	2006	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	110	7
K11	2022	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	250	9
K12	2014	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	130	12
K13	2017	Konak Taş Yapı+ Mağara	Konaklama+ Sıra gecesi	700	15
K14	2019	Konak Taş Yapı	Konaklama+ ıra gecesi	120	22
K15	2008	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	180	8
K16	2019	Konak Taş	Sıra gecesi	600	17

		Yapı			
K17	2014	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	120	20
K18	2019	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	90	8
K19	2005	Konak Taş Yapı	Konaklama+ Sıra gecesi	1000	35

İşletmelerden yedi tanesi 1999-2008 yılları arasında, dört tanesi 2014-2017, sekiz tanesi 2019-2022 (2019 Göbeklitepe yılı ve sonrası) arasında hizmete başlamıştır. Özellikle Göbeklitepe'nin 2018 yılında UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne girmesi ve Türkiye'de 2019 Göbeklitepe Yılı ilan edilmesi ile işletme sayısında artış olduğu gözlemlenmiştir. İşletmelerden iki tanesinin betonarme yapıdan, 16 tanesinin konukevi beyaz taş yapıdan, bir tanesi han beyaz taş yapıdan oluşmaktadır. Faaliyet alanlarına bakıldığında K1 ve K6 otel(konaklama), sıra gecesi ve özel toplantılar, K2 sıra gecesi ve kafeterya, K4 restoran ve sıra gecesi, K16 sadece sıra gecesi düzenleyen; diğer işletmelerse konaklama tesisi ve sıra gecesi hizmeti vermektedir. Bu işletmelerin sıra gecesi kapasitelerinin 900 ila 1000 kişi arasındadır. Her bir işletmedeki çalışan sayısı 5-35 arasında değişmektedir.

Sıra gecesi işleyişi, yoğunluk dönemleri, düzenlenen gün ve saatler, menü, sahne alan sanatçılarla ilgili konuda, sıra gecelerinin özellikle ilk ve sonbahar aylarında hafta içi ve hafta sonları genellikle 20.00 ile 23.00 arasında düzenlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca sıra gecelerinin kadın-erkek ayrımı olmaksızın herkese açık olduğu görülmüştür.

Şanlıurfa'da sıra gecelerinin en yoğun olduğu dönem; Mart, Nisan, Mayıs, Haziran ortasına kadar ve Eylül, Ekim, Kasım'a kadar devam eder. Biz haftanın her günü saat 20.00-23.00 arası herkese açık sıra gecesi düzenliyoruz (K1, 04 Mart, 2022).

Mart ayında başlar haziran ayına kadar bahar dönemi, Eylül ayından Kasım ayına kadar sonbahar dönemi en yoğun dönemlerdir. Cumartesi ve Pazar sürekli olmak üzere tur acentelerinin sıra gecesi taleplerine göre 7 güne çıkabiliyor. Sıra gecemiz kadın erkek ayrımı olmadan akşam saat 20.00 gibi yöresel müzik eşliğinin başlar ve gece saat 23.00 gibi sona erer (K2, 10 Mart, 2022).

Urfa'da sıra geceleri ağırlıklı olarak Nisan'da başlar Haziran 15'ine kadar daha sonra Eylül 15'te tekrar başlar Kasım 15'ine kadar devam eder. Bunun dışında kalan dönemlerde de sıra geceleri düzenlenmektedir. Sıra gecesini genelde haftada iki gün, kadınlara da açık olarak Cumartesi, Pazar yapmaktayız. (K9, 08 Mart, 2022).

Sıra gecelerinde sahne alan sanatçıların yerel sanatçılardan, ikram edilen yemeklerin genellikle birbirine benzer ve yöresel yemeklerden oluştuğu bilgisine ulaşılmıştır. Bir işletme "İsot Şerbeti" ile kentin gastronomisine ve turistik-hediyelik ürün gamına katkıda bulunmuştur. Bir işletme vejetaryen müşterileri de dikkate aldıklarını ve ona göre de menü sunduklarını beyan etmiştir.

Yemekli menümüzde karışık Urfa kebab, lebeni, bostana, içli köfte, fındık lahmacun ve içecek ikramı yapılır. Sahnede çiğköfte yoğrulur ve müşterilerimize sunulur (K1, K2, K3, K8, K12 Mart 2022).

Ayrıca patentini de almış olduğumuz isot şerbetini de servis ediyoruz (K16, 12 Mart, 2022).

Yemekli menüde içli köfte, fındık lahmacun, lebeni, bostana ve Urfa kebab gibi yöresel tatlar ikram ediyoruz (K5, 08 Mart, 2022).

Konuklarımıza yöresel müziğimiz eşliğinde yöresel yemeklerimizi ve tatlılarımızı ikram ediyoruz. Şayet vejetaryen ise ona göre ikramlarımız yapılır (K14, 09 Mart 2022).

Sıra gecesi düzenleyen işletmelerin bazıları talep olması durumunda(K1, K7, K12, K13, K17, K18) alkol ikramı yapılmakta olduğu diğer işletmelerde ise alkol ikramı yapılmadığı görülmüştür. Kategorize edilen cevaplardan alkol servisi olan ve olmayan işletmeler açısından da bir farklılık olduğu; alkol servisi olan işletme sayısının son yıllarda talebe bağlı olarak arttığı bilgisine ulaşılmıştır.

Urfa türküleri eşliğinde lebeni, borani aşısı, içli köfte, haşhaş kebab ev içecek bunun yanında alkol isteyen misafirlerimize alkol ikramı da yapılmaktadır (K1, 04 Mart 2022)

Alkol isteyen müşterilerimize alkol ikramı yapılmaktadır (K7, 05 Mart, 2022)

Sıra gecesinin temelinde alkol yoktur. Eğlence amaçlıdır. Birde katılanların çoğunluğu ailelerdir. Bu da bizim için sıkıntıdır. Tabi ki alkölü sıra gecesi yapanlara da saygımız vardır. Alkollü sıra gecesi yapan mekân sayısında da son yıllarda ciddi artış vardır(K9, 08 Mart 2022).

İsteyen misafirlerimize alkol ikramı yapıyoruz (K13, 07 Mart, 2022).

Sıra gecesine katılımın Mart, Nisan, Mayıs, Haziran ve Eylül, Ekim, Kasım aylarında yüksek diğer aylarda daha az olduğu görülmektedir. Bazı işletmeler (K1, K4, K5, K8, K10, K11, K13, K14, K16, K18, K19) her gün; bazıları (K2, K6, K7, K9) işletmeler 2 günde bir ve bazıları da (K12, K15, K18) 3 günde bir sıra gecesi düzenlemektedir. Tüm işletmelerde müzisyen olarak yerel sanatçılar istihdam edilmekte ve programda yöresel türküler sunulmaktadır.

Şanlıurfa'da sıra gecelerinin en yoğun olduğu dönem; Mart, Nisan, Mayıs, Haziran ortasına kadar ve Eylül, Ekim, Kasım'a kadar devam eder. Biz haftanın her günü saat 20.00-23.00 arası sıra gecesi düzenliyoruz(K1, 04 Mart, 2022).

Sahne alan müzisyenlerimiz 7-8 kişilik yerel sanatçı grubumuz yöresel kıyafetlerle sahne almaktadır (K2, 10 Mart, 2022).

Burada sahne alan sanatçılar yörede yetişmiş ve tanınmış kişilerden oluşuyor (K4, 10 Mart, 2022).

Sahne alan müzisyenler yerel sanatçılardır. Özellikle müzik ağızına dikkat ederiz. Urfa Müziği, Kerkük ve Elâzığ müziğine daha yakındır (K5, 11 Mart, 2022).

Sıra gecesine gelen müşterilerin büyük çoğunluğunun seyahat acenteleri vasıtasıyla geldiği; bunun yanında münferit müşterilerin de olduğu ve özellikle son dönemde sosyal medya etkisiyle münferit müşterilerde artış olduğu bilgisine varılmıştır. K4 işletmesi, sosyal medyada tanınırlığından dolayı bireysel gelen müşterilerin daha ağırlıkta olduğunu dile getirmektedir.

Tavsiye üzerine, internet sitemizden, sosyal medyadan ve tur acenteleri aracılığıyla gelen misafirlerimiz gelmektedir. Bireysel gelen müşterimiz daha fazladır (K4, 10 Mart, 2022).

Sıra gecelerine katılım daha önceleri acenteler vasıtasıyla yapılıyordu. Şimdi sosyal medya ve internet vasıtasıyla bireysel katılımlar artmış durumundadır. Münferit gelen ailelerimizde var. Buna rağmen acenteler vasıtasıyla gelen misafirlerimiz ağırlıktadır (K8,11 Mart 2022).

Biz turlarla çalıştığımız için bize gelen müşterilerin hemen hepsi acenteler aracılığıyla geliyor. Çok az sayıda sosyal medya ve web sitemiz aracılığıyla gelenlerde oluyor(K3,08 Mart 2022).

Acenteler vasıtasıyla, sosyal medya üzerinden ve çat kapı gelen konuklarımız oluyor. Genelde %90 acentelerle çalışıyoruz (K7, 10 Mart, 2022).

Sıra gecesine katılanların yaş, cinsiyet, hangi illerden geldikleri ile ilgili bilgilere ulaşılmaktadır. Türkiye'nin her ilinden katılım olmakla birlikte İstanbul, Ankara, İzmir'den biraz daha fazla ziyaretçinin geldiği, ailelerin daha fazla rağbet ettikleri, kadınların erkeklere göre biraz fazla olduğu ve her yaş grubundan katılımcı olmakla birlikte 30-60 yaş aralığının daha ağırlıkta olduğu ifade edilmiştir.

Türkiye'nin her ilinden gelen müşterilerimiz oluyor. Özellikle İstanbul, Ankara, İzmir gibi illerden gelenler daha ağırlıktadır. Sıra gecelerine kadınların katılım oranı daha fazladır. Ziyaretçilerimiz ağırlıklı olarak 20-45 yaş arası daha fazladır (K2, 10 Mart 2022).

Türkiye'nin her yerinden gelen ziyaretçilerimiz bulunmaktadır. Özellikle İstanbul, Ankara, İzmir gibi metropol şehirlerden gelen ziyaretçi sayısı daha fazladır. Sıra gecesine katılan ziyaretçilerimiz ağırlıklı olarak 25-50 yaş arası, kadın erkek katılımcı sayısı birbirine çok yakındır (K6, 07 Mart 2022).

İşletme sahipleri ve yöneticilerine katılımcı-müşteri sayıları hakkında istatistikî bilgiler sorulmuştur. Ancak işletmelerde sıra gecesine katılanlarla ilgili istatistiksel bir kaydın tutulmadığı tespit edilmiştir. Son yıllarda hem acenteler hem de bireysel müşterilerde büyük talep artışı olduğu ancak pandemi sonrası ekonomik krizden dolayı talebin biraz azaldığı genel olarak ifade edilmiştir.

3.1. Sıra Gecesinin Önemi ve Ziyaretçiler Üzerindeki Etkisi

Bu bölümde sıra gecelerinin turistler üzerinde nasıl bir etki bıraktığı ve Şanlıurfa turizmi açısından katkısı, önemi incelenmiştir. Neredeyse tüm işletmeler, ziyaretçilerin memnuniyetinin çok yüksek düzeyde olduğunu, çok az bir kesimin memnun ayrılmadıklarını ve sıra gecesini beğenmediklerini ifade etmiştir.

Sıra geceleri Şanlıurfa'nın kültür ve turizm tanıtımı açısından büyük bir öneme sahiptir. Somut kültür tarihi yerlerin önemi kadar sıra gecesini kültürü de aynı öneme sahiptir ve Urfa turizminin gelişmesine büyük katkısı vardır (K1, 04 Mart, 2022).

Ziyaretçiler Urfa'ya geldiklerinde Balıklıgöl'ü, Eyüp Peygamber Sabır Makamını, Harran'ı Bazda Mağaralarını vs. tarihi yerleri gezdikten sonra Urfa'ya has olan sıra gecelerine katılmayı bu kültüre dair örnekleri görüp yaşamayı olumlu olarak görüyorlar (K3, 08 Mart 2022).

Şanlıurfa'ya gelen ziyaretçiler için sıra gecesini büyük bir öneme sahiptir. Gelenlerin birçoğu sıra gecelerine katılmak istemekte ve Sıra gecesine katılanların büyük bir çoğunluğu da buradan memnun ayrılmaktalar. Şehre 10 bin kişi geliyorsa 9 bin kişi sıra gecesine katılmaktadır (K8, 11 Mart 2022).

Sıra gecesine katılan müşterilerimizin büyük çoğunluğu buradan memnun ve eğlenerek ayrılıyorlar. Çok az kişi sıra gecesine katılmıyor. O katılmayanında içi gidiyor. Sıra gecesine katılan müşterilerimizin %98 buradan memnun olarak eğlenerek ayrılıyor(K2, 10 Mart 2022).

Yani sıra gecesine katılmadan Urfa'dan gitmek olmuyor. Bir kere gelen 3-4 defa daha gelebiliyor. Tekrar gelmek istediğini söyleyenler oluyor. Sıra gecesini diğer eğlencelere göre çok maliyetli olmadığından eğlenerek, mutlu ayrılıyorlar (K19, 12 Mart 2022).

Müzik etkinliği hoşuna gitmeyen bazı müşteriler mutlaka oluyordur ama şöyle yüzdeler olarak katılanların %98 eğlenerek mutlu ayrılıyorlar (K10, 08 Mart 2022).

Urfa'ya gittik, gezdik illaki yemek yiyeceğiz. Kebap yesek 100-120 lira tutar diyorlar. Bunun yerine 200 lira sıra gecesine versek hem yöresel yemeklerimizi yeriz hem de eğleniriz diyorlar (K19, 12 Mart 2022).

Çok memnun ayrılıyorlar. Eğlenceyi dozunda yaşıyorlar. Müzikten anlamasalar bile eğlenebiliyorlar. Çiftetelli, göbek, halay çekiyor, yemeğini yiyor, alkolünü içiyor ve buradan eğlenerek gidiyor (K12, 07 Mart 2022).

İşletmecilerin çoğu 2019'un Göbeklitepe yılı ilan edilmesiyle birlikte sıra gecesine olan talebin arttığını; sıra gecesini düzenleyen işletme sayısında artış olduğunu ve Şanlıurfa turizmi için sıra gecelerinin büyük bir faydası olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, Şanlıurfa'ya gelenlerin sıra gecesine katılmadan şehirden ayrılmadığını; şehri bir nedenle ziyaret edenlerin muhakkak sıra gecesine de gittiğini belirtmişlerdir.

3.2. Sıra Gecelerinin Şanlıurfa Turizmine Etkileri

Bu bölümde işletmecilere sıra gecelerinin turizme olumlu ve olumsuz etkileri sorulmuştur. Katılımcıların hemen hemen hepsi sıra gecelerinin turizme olumsuz etkisinin olmadığını düşünmektedir. Olumsuz etkisinin olduğunu söyleyen bir işletmeci, bunun sunulan sıra gecesinin hizmet kalitesi ya da kötü hizmetle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Sıra gecelerine olan talebin önceleri televizyon programları aracılığıyla sonrasında ise Göbeklitepe'nin popüler olması sayesinde arttığının altını çizmişlerdir.

Olumsuz bir yönü olduğunu düşünmüyorum. Aksine turizmin gelişmesinde %100 katkı sağladığını düşünüyorum. Yaşayan bu kültürü görmek ve yaşamak isteyenlerin ilk tercihlerinde biri de sıra gecesidir. Urfa'ya gelen turist sayısında artışa katkı sağlamaktadır. Acenteler, yerel esnaf, konukevleri, oteller vs. paydaşlar sıra gecesini sayesinde fayda sağlamaktalar (K1, 04 Mart 2022).

Sıra geceleri de bu şehrin kültürel mirası olduğu için sıra gecelerine talebi arttırmıştır. Bu talep ise ekonomik ve istihdam açısından büyük katkı sağlamaktadır (K6, 07 Mart 2022).

Urfa'ya dışarıdan bakanlar doğuda olduğu için yobaz olarak görüyorlar. Örneğin İstanbul'daki biri burayı köy olarak görüyor ama Göbeklitepe'yi, Halfeti'yi, Harran'ı vs. gezip sıra

gecesine katıldıktan sonra memnun bir şekilde ayrılıyorlar. Onun için yöremizi en güzel etkinliklerle anlatıyoruz, tanıtıyoruz. Turizm olarak hem manevi hem de maddi kazanımlar sağlıyoruz (K4, 05 Mart 2022).

Sıra gecesi Urfa için ekonomik anlamda büyük bir katkısı vardır. Berberi bile abi bugün sıra gecesi var mı diye soruyor. Çünkü onunda müşteri potansiyelidir. Olumsuz olarak sıra gecesini etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Sıra geceleri turizmin temel sektörü olmuş ve tüm esnaf kesimin bundan yarar sağladığı bir aktivitedir (K7, 06 Mart 2022).

Eğer bu sıra gecelerini usulüne göre yaparsak ve bir düzen olursa daha büyük kazanımlar elde edebiliriz. Ama maalesef son dönemlerde önüne gelen 3-4 odalı konakları restore edip sıra gecesi düzenliyorlar. Bu tür yerler turizm için büyük bir zarardır (K15, 11 Mart 2022).

Televizyon programları ile meşhur olan sıra geceleri Göbeklitepe ile daha da popüler hale geldi. İnsanlar en orijinal haliyle sıra gecelerini merak ettiklerinde katılım her yıl baya artmaktadır. Bu da sıra gecelerinin turizmin temel parçası olduğunu göstermektedir (K14, 10 Mart 2022).

Sıra gecelerinin olumsuz yönlerinin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her gün sıra gecesine olan talep artışı tüm kesimler yani oteller, konukevleri, esnaflar, acenteler, taşımacılık yapanlar, işsizler vs. yararlanmaktadır (K18, 11 Mart 2022).

Sıra gecesine gelen ciddi anlamda bir meblağ bırakıyor. Büyük bir gelir döngüsü var. Turizm olarak büyük bir ekonomik girdisi var. İstotundan çerezine kadar her kesimden esnaf bundan faydalanıyor (K19, 12 Mart 2022).

İnsanların daha çok sıra gecelerine katılması ile Şanlıurfa'nın turistik cazibesinin arttığı vurgulanmış; gelen her turist otelinden konukevine, esnafından acentelere kadar yani her kesime ekonomik bir fayda sağladığının altı çizilmiştir. Sıra gecelerinin özellikle ekonomik yönden kent ekonomisine; istihdam sağlaması ve gelir artışı yaratması açısından ciddi katkı sağladığı anlaşılmıştır. Bunun yanında kent kültürü ve geleneksel değerlerin anlaşılması ve ziyaretçilerle kültürel etkileşim bağlamında da olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

3.3. Turizmin Sıra Gecesi Geleneğine Etkileri

Bu bölümde katılımcılara turizmin sıra geceleri üzerindeki etkisi sorulmuştur. Bazı katılımcılar sıra gecesine olan talebin işi bilmeyenlerin de bu sektörü girdiğini ve sıra gecesi kültürünün dejenere olduğunu, bir kısmının da muhafazakar kesimin sıra geceleri ile eğlence ortamına katıldığını ifade etmişlerdir.

Sıra gecesi dediğimiz Urfa'ya has olan ve arkadaşlar arasında yapılan gecedir. Sonrasında biz bunu eğlenceye döktük. Gelen insanlar bu yörenin örf adetlerini görmek ve eğlenmek istiyorlar (K3, 8 Mart 2022)

Muhafazakârların başka yerde gidemeyeceği eğlence ortamına sıra gecesinde aileleriyle rahat katılabiliyor. Bunun sebebi de alkolsüz bir ortam olmasıdır. Mesela ben eşimi bir bara götüremem ama böyle bir ortama rahat götürebilirim. Şimdiye kadar muhafazakâr kesimin giremediği şey eğlence ortamıydı. Ama şimdi sıra geceleri eğlence ortamına girmiş oluyor (K5, 11 Mart 2022)

İşletmemizde alkol ikramı yapılmadığından, alkolsüz sıra gecesi mi olur diyenler oluyor. Sıra gecesinin temelinde alkol yoktur. Eğlence amaçlıdır. Birde katılanları çoğunluğu ailelerdir. Bu da bizim için sıkıntıdır. Tabi ki alkölü sıra gecesi yapanlara da saygımız vardır. Alkollü sıra gecesi yapan mekân sayısında da son yıllarda ciddi artış vardır (K9, 08 Mart 2022)

İşi bilmeyenlerde bu sektöre girdi. Mobilyacı vs. gelip işletme açıyor ve bunlar işten anlamıyorlar. Kullandıkları malzemeler çok ucuz ve kötüdür (K17, 13 Mart 2022)

Yeni türeyen mekânlar var. Eğer gerekiyorsa bir puanlama sistemi ile her şikâyetle puan düşmeli, belli bir noktadan sonra hatta kapatılmalıdır (K13, 07 Mart 2022)

Çok fazla yeni mekân açılıyor. İnsanlar iyiyi görmediği zamanda kültürün dejenere olduğunu, tamamen insanların suiistimal edildiğini düşünüyor (K16, 12 Mart 2022)

Eğer bu sıra gecelerini usulüne göre yaparsak ve bir düzen olursa daha büyük kazanımlar elde edebiliriz. Ama maalesef son dönemler önüne gelen 3-4 odalı konak restore edip sıra gecesi düzenliyor. Bu tür yerler turizm için büyük bir zarardır (K15,11 Mart 2022)

Şehrin kendi geleneğinde kadın ve erkekler için ayrı ayrı düzenlenen bu geleneksel eğlence, turizmle birlikte karma bir hal almış olup kadın ve erkeklerin birlikte dahil olabildikleri bir etkinliğe dönüşmüştür. Bununla birlikte, bazı işletmelerde alkol servis edilmesi de önemli bir değişikliktir. Ancak bazı işletmeciler bunu bir bozulma olarak görürken; bazıları ise normal karşılamaktadır. Sıra gecelerinin geleneksel boyutunun turizmle birlikte değiştiği, eğlencenin daha ön plana geçtiği ve sınırlı da olsa bazı işletmecilerin bundan rahatsız olduğu söylenebilir. Turistik talepteki artış ile mekân sayısında da artış olduğu, ancak bunların çoğunlukla kaliteli ve iyi hizmeti göz ardı eden işletmeler olduğu bazı katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Geleneksel bir kültür olan sıra gecelerinin turizm ile etkileşimi, sıra gecelerinin turizm aracılığıyla metalaştırılması/ticarileştirilmesi sonucunu doğurmaktadır. İşletmeciler de bu durumun farkında olarak, turizmin salt ekonomik araçsallığına vurgu yapmakta ve verdikleri cevaplarda bu duruma işaret etmektedirler.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Şanlıurfa'da yerel kültürün ve kentin imajında önemli bir yeri olan sıra gecelerinin turizme, turizmin de sıra geceleri geleneğine etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Şanlıurfa'da sıra gecesi düzenleyen işletmelerin sahipleri ya da yöneticileriyle görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmış olup çeşitli bulgular elde edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile literatür karşılaştırıldığında Tayanç (2021) ve İşikırık (2021) çalışmalarında sıra gecelerinde bir yozlaşma olduğuna vurgu yaparken, Kürkçüoğlu (2017) da çalışmasında sıra gecelerinin üç saatlik bir süreden kısa icra edilmesini sıra geceleri geleneğinden kısmen uzaklaşma olarak yorumlamıştır. Bu çalışmada da bazı işletmecilerin benzer görüşte oldukları görülmüştür.

Çepik (2020) çalışmasında sıra gecelerinin yapıldığı mekânlar ve müzikli eğlence biçiminin bu çalışmada da benzer biçimde olduğu ortaya çıkmıştır. Önal (2019), Mızrak (2019) ve Baştepe (2019) çalışmalarında ortaya çıkan müzik kültürünü merak eden insanların sıra gecelerine katılma konusundaki yüksek istek ve motivasyonları, bu çalışmada da desteklenmiştir.

Sohbet toplantılarının hoşça vakit geçirme, kültürel değerlere sahip çıkma, genç kuşaklara aktarma, eğlenme ve eğlendirme fonksiyonunun yanı sıra aynı zamanda katılımcıların toplum içerisinde model olarak görülen, toplumsal kimlik kazandıran, yardımlaşma ve dayanışma gibi sorumluluklar yükleyen bir işlevi de mevcuttur. Sosyal yaşamda bu kadar önemli işlevleri olan sohbet toplantıları incelendiğinde bu geleneğin devamlılığını ve sürekli diri kalmasını sağlayan en önemli faktörün müzik olduğu görülmektedir.

Şanlıurfa'ya gelen turistlerin mutlaka sıra gecelerine katılma isteğinin olması ve çok yüksek bir oranda sıra gecesi katılımı, kent için önemli bir turistik çekicilik haline geldiğini göstermektedir. Literatürde sohbet toplantılarını ve sorunların konuşulduğu bir meclisi de yansıtan sıra gecelerinin araştırmadaki işletmelerde söz konusu olmadığı ve eğlence boyutunun daha fazla öne çıktığı görülmüştür. Bunu yine turizmin sıra gecesi üzerindeki etkilerden biri olarak değerlendirmek olasıdır. Özellikle muhafazakâr kesime de ailece ya da kadın erkek katılabilecekleri bir eğlence imkânı sunulan mekânların olması bunu desteklemektedir. Son dönemlerde şehre gelen turistlere sıra gecelerinde alkol ikramı yapan işletme sayısı ile bunu talep eden ziyaretçi sayısında bir artış olduğu bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu durum turizm üzerinden şekillenen talep yönlü bir değişimi zorladığı; kentin sosyo-kültürel dokusunda bir etki yaptığı söylenebilir. Kentte geleneksel olarak evlerde devam eden sıra gecesi ve sıra günü ritüelleri ile turizmin gelişmesine bağlı olarak turistler için ortaya çıkan işletmelerdeki sıra gecelerinin birbirinden farklı devam ettiği; bazı işletmeciler tarafından bunun bir yozlaşma unsuru olarak değerlendirildiği görülmüştür.

2019'un Göbeklitepe yılı ilan edilmesi konukevleri sayısında ve sıra gecesine olan talepte büyük bir artış olduğu görülmüştür. Bir diğer sonuç ise görüşme yapılan işletmelerin hiçbirinde sıra

gecesine dair istatistikî bilgilerinin olmayışıdır. Bu durum, bu alanda faaliyet gösteren işletmelerin gelecek için yatırım planlarını yapmasını zorlaştıracaktır.

Hali hazırda kentin somut ve somut olmayan kültürel miras değerleri açısından büyük bir rezerve sahip olduğu ve bunun gelecekte artarak devam edeceği öngörülebilir. Bu anlamda Göbeklitepe, Urfa kalesi, Harran, Halfeti, Kiliseler ve Camiler gibi somut miras değerlerinin çekiciliği ile sıra geceleri, Urfa mutfağı, tören ve anmalar gibi etkinliklerle somut olmayan değerlerin kombine edilmesi önem arz etmektedir. Çalışmada şehre tur düzenleyen acentelerin büyük bir çoğunluğunun bunu birleştiren paketler düzenlediği ve sıra gecelerini domine ettiği görülmüştür. Bunun artarak devam etmesi ve kentin kültürel dokusundaki diğer unsurların da bu sürece dahil edilmesi gerekmektedir.

İşletmecilerin birbirlerine eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları, rekabetin belirgin; birliğinse zayıf olduğu tespit edilmiştir. Gelecekte bir dernek ya da başka bir çatı üzerinden sıra gecesi düzenleyen işletmelerin, birlikte ve ortak çıkarlarına uygun hareket etmelerini sağlayacak bir yapılaşmanın gerçekleştirilmesi önemli olacaktır. Paydaş haline gelmek ve hareket etmek işletmeleri sadece ticari anlamda değil hali hazırda sıra gecelerinin uygulanışı ile ilgili hizmet kalitesine ilişkin normların da düzene oturtulması ya da standartların geliştirilmesini kolaylaştırabilir.

Sıra geceleri, kentin kültürel yapıtaşında var olan ve uzun bir süredir Şanlıurfa turizmi için vazgeçilmez hale gelmiş bir aktivitedir. Bu müzik, yemek, oyun ve sohbet içeren geleneğin ziyaretçiler için daha çok eğlence yönü ağır bassa da onlar için de kentin yerel kültürünü, geleneklerini, müziği ve insanını tanıma olanağı sağladığı açıktır. Çalışmada sıra gecelerinin kente, turizm yönünden önemli bir katkısının olduğu ve bunun daha çok ekonomik alanda cereyan ettiği; turizmin de sıra gecelerine etkilerinin olduğu ve bunun daha çok sosyo-kültürel temelde gerçekleştiği görülmüştür. Bu açıdan karşılıklı bir etkileşimin olduğu ilişki söz konusudur. Bu çalışmadan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir;

✓ Sıra geceleri gibi diğer somut olmayan kültürel miras unsurlarının da turizm ile kombine edilmesi gerekmektedir.

✓ İşletmelerin ve kamu kurumların sıra gecelerinin turizm potansiyeli için yapacakları yatırımlar açısından sıra geceleri ile ilgili istatistikî bilgiler gerekmektedir.

✓ Sıra gecelerinin canlı kalmasının en önemli faktörü müzik olduğundan yerel sanatçıların desteklenmesi gerekmektedir.

✓ Gastronominin konaklama üzerindeki etkisi sıra gecelerinde de mevcut olduğundan bu alanda yatırımların yapılması gerekmektedir.

✓ Sıra gecesi düzenleyen işletmelerin, birlikte ve ortak çıkarlarına uygun hareket etmelerini sağlayacak bir yapılaşmanın gerçekleştirilmesi önemli olacaktır.

✓ Gelecekte yürütülecek çalışmaların özellikle sıra gecelerine katılan ziyaretçiler, seyahat acenteleri ve diğer turizm işletmeleri üzerine odaklanması alandaki boşluğu biraz daha dolduracaktır.

Bu çalışma Şanlıurfa ilinde, sıra geceleri ve turizm ilişkisine odaklanmış ve bununla sınırlıdır. Araştırma sıra gecesi düzenleyen işletmeler üzerinden yürütülmüş olup gelecekte farklı paydaş ve yöntemlerle yürütülecek çalışmalara dayanak sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbıyık, A. (2009). *Urfa Sevdalısı*. Şanlıurfa: Sembol Ofset Matbaa.

Akbıyık, M. (2014). *Şanlıurfa İlinin Turizm Potansiyelinin Belirlenmesi ve Planlamaya Yönelik Öneriler*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akbıyık, A. ve Kürkçüoğlu, S. S. (2002); *Şanlıurfa Halk Müziğine Genel Bir Bakış*. Şanlıurfa: ŞURKAV Yayınları

- Akmeşe, H., Ataman, D. ve Aras, S., “Somut Kültürel Mirasın Turizm Açısından Değerlendirilmesi: Mardin İli Örneği”, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(29): 3598-3607 (2018).
- Akpınar, H., Bektaş, E., Önal, M., Ekinci, A., Bilen, O. O., Baştepe, K., Mızrak, R., Kaya, M., ... ve Şahin, Ö. G. C. (2019). *Geçmişten Günümüze Urfa'da Müzik*. Ankara: Gece Kitaplığı
- Aslan, E. (2014). Ahi Örgütlerinden Urfa Sıra Gecesine Uzanan Bir Kültür Geleneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 5-15.
- Atlı, S. (2018). Türkiye'deki Geleneksel Sohbet Toplantıları Üzerine Bir Değerlendirme. *Millî Folklor*, 30(117), 88-101.
- Barakazı, M., & Önçel, S. (2017). Rekreasyonel Turizm Faaliyeti Olarak Urfa Sıra Geceleri. *Disiplinlerarası Akademik Turizm Dergisi*, 2(1), 87-97.
- Birinci, S., Kaymaz, Ç. K., ve Camcı, A. (2018). Göbekli Tepe'nin Arkeolojik Turizm Potansiyelinin Değerlendirilmesi (Şanlıurfa). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1351-1367.
- Çepik, F. (2020). *Geleneksel Sohbet Toplantıları Bağlamında Şanlıurfa Sıra Geceleri Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Cicioğlu, M. N. (2018). *Şanlıurfa'da ve Azerbaycan'da Gazel Okuma Geleneği. Bir Devr-i Kadim Efendisi Prof. Dr. Tahir Üzgör'e Armağan* Editörler: Üzeyir Aslan, Hakan Taş, Ömer Zülfe, 248.
- Dinç, S., (2021). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Müzelerde Sergilenmesi: Bocuk Gecesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler. İzmir.
- Gönel Sönmez, T., ve Öger, A. (2019). Urfa Sıra Geceleri ve Uygur Otuz Oğul Meşrebi. Ekinci, A. ve diğerleri.(Yay. Haz.). *Geçmişten Günümüze Urfa'da Müzik*, 2012(s. 344-354). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Günbayı, İ. (2019). *Nitel Araştırmada Veri Analizi: Tema Analizi, Betimsel Analiz, İçerik Analizi ve Analitik Genelleme*. <http://www.nirvanasosyal.com/m/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html> Erişim Tarihi: 06.04.2022
- Kartal, B., (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Somut Olmayan Kültürel Miras Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.
- Kürkçüoğlu, A. C., Akalın, M., Kürkçüoğlu, S., ve Güler, S. (2002). *Şanlıurfa, Uygarlığın Doğduğu Şehir*. Şanlıurfa: Şurkav Yayınları.
- Kürkçüoğlu, S.S. (2017). *Şanlıurfa Sıra Gecesi Geleneği ve Türküleri*, Şanlıurfa: Şurkav Yayınları.
- Macit, M. (2010). Urfa Sıra Gecelerinde ve Musiki Meclislerinde Okunan Gazellerin İşlevi. *Millî Folklor*, 22(87).
- Odabaşı, F. (2006). Dil-Kültür Bağlamında Müzik Dili ve Bunun Sosyal Bütünleşmedeki yeri. *Journal of İstanbul University Faculty of Theology*, (14), 237-258.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kültürel İfade Çeşitliliği. *Millî Folklor Dergisi*, 11(82), 6-12.
- Özdemir, M. (2001). *Şanlıurfa Müzik Hayatında İki Usta Sanatçı: Mukim Tahir ve Bakır Yurtsever*. Yüksek Lisans Tezi, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tayanç, M. (2021). Kent kimliğinin İnşasında Bir Geleneksel Oyun: Sıra Gecesi. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 36-45.

Timothy, D. J., ve Tosun, C. (2003). Appropriate planning for tourism in destination communities: participation, incremental growth and collaboration. *Tourism in destination communities*, 181-204.

Zapata-Barrero, R., ve Yalaz, E. (2019). Göç çalışmalarında nitel araştırmalara giden yolu açmak. Zapata-Barrero, R. ve Yalaz, E.(der.) *Avrupa Göç Çalışmalarında Nitel Araştırmalar içinde*, GarKitaplık, İstanbul, 1-9.

https://www.unesco.org.tr/Content_Files/Content/Sektor/Kultur/sokum_bb.pdf (Erişim Tarihi: 01.08.2022)

<https://sanliurfa.ktb.gov.tr/TR-310116/2022-turizm-istatistikleri.html> (Erişim Tarihi: 02.08.2022)

<https://www.kulturportali.gov.tr/portal/gelenekselsohbettoplantilari> (Erişim Tarihi: 24.07.2022)

Ekonomik Kriz Dönemlerinde Sosyal Harcamalar: 1990 Sonrası Türkiye Değerlendirmesi¹

Social Expenditures During the Economic Crisis: An Evaluation in the Context of the Post-1990 Crises in Turkey

Dr. Mehtap ÖKSÜZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mehtapoksuz@comu.edu.tr
0000-0001-5862-5079

Prof. Dr. Murat AYDIN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
murataydin@comu.edu.tr
0000-0002-4868-1429

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66670>

Makale Bilgisi

Geliş: 24.07.2022
Onay: 18.09.2022

Anahtar Sözcükler: Ekonomik Kriz, Sosyal Harcamalar, Türkiye

ÖZ

Ekonomik krizler; mikro, makro, cari, borç ve bankacılıkla ilgili birçok göstergenin bozulduğu, ülke ekonomisinin çıkmaza girerek ağır darbe aldığı dönemlerdir. Bu dönemlerde devletler tüm enerjilerini ekonomik göstergelerdeki bozulmaların getirdiği kayıp ve riskleri onarmaya harcarken, toplumlar gelir kayıpları, refah kayıpları ve yoksullukla mücadele etmektedir. Devletin, toplumun bu mücadelesinde yanında olduğunu göstermesi ve sosyal yapıyı koruması için başvurduğu araç ise sosyal harcamalardır. Çünkü sosyal harcamalar toplumsal faydayı artırmaya yönelik harcamaların bütünüdür. Bu harcamalar olağan dönemlerde zaten önemini korurken, ekonomik kriz gibi olağanüstü dönemlerde çok daha önemli hale gelmektedir. Bu çalışmanın amacını, Türkiye’de 1990 sonrasında meydana gelen ekonomik krizlerde sosyal harcamalar ve alt bileşenleri olan eğitim harcamaları, sağlık harcamaları ile sosyal güvenlik ve sosyal yardım (sosyal hizmet) harcamalarının Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla içindeki paylarının yazın taraması kapsamında incelenerek ortaya konulması oluşturmaktadır. Yapılan incelemenin sonucunda; 1994 ekonomik krizi hariç olmak üzere ele alınan 1999, 2000/2001, 2008/2009, 2018/2019 ve 2020 Covid-19 pandemisi dönemlerinde sosyal harcamaların artış gösterdiği ortaya konulmuştur.

Article Info

Received: 24.07.2022
Accepted: 18.09.2022

Keywords: Economic Crisis, Social Expenditures, Turkey

Abstract

Economic crises are the periods when many indicators related to micro, macro, current, debt and banking deteriorate, and the country’s economy is hit by a dead end. In these periods, while states spend all their energies to repair the losses and risks brought about by the deterioration in economic indicators, societies struggle with income losses, welfare losses and poverty. The instrument that the state uses to show that it stands by the society in this struggle and to protect the social structure is social expenditures. Because social expenditures are all expenditures aimed at increasing social benefit. While these expenditures maintain their importance in ordinary periods, they become much more important in extraordinary periods such as economic crisis. The aim of this study consists of revealing and examining the shares of social expenditures and their sub-components education expenditures, health expenditures, social security and social assistance (social service) expenditures in Gross Domestic Product in the economic crises that occurred after 1990 in Turkey within the scope of literature review. As a result of the study, it was revealed that social expenditures increased during the 1999, 2000/2001, 2008/2009, 2018/2019 and 2020 Covid-19 pandemic periods, excluding the 1994 economic crisis.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Murat AYDIN danışmanlığında Mehtap ÖKSÜZ tarafından Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Maliye Anabilim dalında hazırlanan “Ekonomik Krizlerde Sosyal Harcamalar: Türkiye Üzerine 1990 Sonrası Makroekonometrik Bir Analiz” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Ekonomik krizler sadece ekonomik yapıyı alt üst etmekle kalmamakta görünenin aksine aynı zamanda toplumsal yapıyı ve sosyal gelişmeyi de bozmaktadır. Toplumsal yapının onarımı ve sosyal gelişimin desteklenmesi noktasındaysa sosyal harcamalar önem kazanmaktadır. Çünkü bu dönemde yönetenlerin dezavantajlı veya savunmasız grupların yaşam standartlarını desteklemek için sorumluluk alması ve ekstra çaba harcaması gerekmektedir. Oysa yaşanan kriz dönemlerinde uygulanabilecek bir daraltıcı maliye politikası, sosyal harcamalarda istenilenin aksine düşüş meydana getirebilmektedir. Sosyal devlet işlevlerinin en gerekli olduğu dönemler olarak ön plana çıkan bu dönemlerde devletin kamu harcamalarını kısması, özellikle toplumsal faydası yüksek sosyal harcamalarda kısıntıya gitmesi ve/veya sosyal harcamalar yaparken kendi seçmeni doğrultusunda ayırım yapması krizleri ekonomik boyutunun ötesine taşıyarak toplumsal krize dönüştürebilmektedir. Sosyal harcamalar temelde düşük gelirli haneler, hastalar, engelliler, yaşlılar, işsizler ve gençleri kapsadığı için hem yoksullukla mücadelede hem de yaşanabilecek ekonomik krizlerde sosyal korumanın geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kamunun bu rolü, doğru zamanda ve doğru şekilde kullanıldığında hassas grupları, sosyal ve politik istikrarı, gelir ve fırsat eşitliğini koruması mümkün görünmektedir. Bu da kriz dönemlerinde sosyal harcamaların önemini artırmaktadır. Öte yandan sosyal kamu harcamalarının milli gelir içindeki payı sosyal devlet anlayışının gelişmişliği açısından da önemli bir göstergedir. Ayrıca o ülkede yaşayan vatandaşların refah seviyesini de ortaya koymaktadır. Ekonomik kriz dönemleri olağanüstü dönemler olduğu için bu dönemde yapılan sosyal harcamalar olağan dönemlere göre çok daha fazla önem kazanmaktadır.

Yazın taramasında sosyal harcamaları ele alan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak kriz dönemlerinde sosyal harcamaların seyrini ele alan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle bu çalışmada, 1990 yılı sonrası Türkiye’de yaşanan ekonomik krizlerde sosyal harcamalar ele alınacaktır. Bu amaca yönelik olarak başlangıçta ekonomik kriz ve sosyal harcama olgusuna değinilecek, daha sonra Türkiye’de yaşanan ekonomik krizler (1994, 1999, 2000/2001, 2008/2009, 2018/2019 ve 2020 Covid-19 pandemi krizi) genel hatlarıyla ele alınarak, sosyal harcamaların seyri ve amacına uygun olup olmadığı incelenecektir. Ayrıca gelecekte yaşanacak ekonomik kriz dönemlerinde, hassas grupların sosyal faydasının korunması ve artırılmasına ilişkin çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Ekonomik krizler çeşitleri ve etkileri bakımından farklılıklar göstermektedir. Bu krizlerin ortak niteliği bazıları için fırsat oluşturabilirken (genelde küçük bir kesim için), toplumun geneli için riskler oluşturmasıdır. Krizden önce bile birçok ülke ekonomik büyüme ile yeterli sayıda insana yakışır iş fırsatı yaratamamaktadır. Küresel istihdam oranı ise yüksek ekonomik büyümeye rağmen artmamaktadır. Ayrıca işlerin büyük çoğunluğu güvencesiz veya kayıt dışı olarak yapılmaktadır. Kadın ve erkeklerin meşru isteklerini gerçekleştirebilmeleri için yeterli fırsatlar sunulmamaktadır. Benzer şekilde genç kesim iş bulma konusunda birçok ülkede büyük zorluklar yaşamaktadır. Bunların büyük bir kısmı ise genellikle düşük vasıflıdır. Sosyal korumaya erişimin iyileştirilmesi, yüksek ekonomik büyümeye sahip ülkelerde bile yavaş bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu eğilimler, yakın ekonomik tarihte eşi benzeri olmayan, gelir eşitsizliklerinin önemli ölçüde genişlemesine yol açmıştır (ILO, 2011: v). Ekonomik kriz dönemlerinde ise bu durum daha da kötü bir hal almaktadır. Çünkü bu dönemlerde üzerine odaklanılan çoğunlukla mikro ve makro bazda ekonomik sorunlar ve bunlardan kurtuluş yolları olurken, hassas gruplar yaşanan krizin de etkisi ile göz ardı edilebilmektedir. Ekonomik krizlerde göz ardı edilen bu kesimi aslında tüm yükü omuzlarında taşıyanlardır. Çünkü yeme-içme, ısınma, iletişim, ulaşım gibi insani haklarından ödünler vermektedirler. Bu yüzden kriz dönemlerinde sosyal devletin gerekliliği olarak devletlerin, vatandaşları krizin olumsuzluklarından korumak amacıyla sosyal harcamalar yapması kaçınılmaz gibi görünmektedir. Henri Shue’nun da temel insan hakları analizinde ifade ettiği üzere minimum seviyede ekonomik güvenlik, geçinme ve fiziksel güvenliğin sürekli olarak herkese garanti edilmesi gerekmektedir (Doğan, 2011: 18-19). Bu açıdan sosyal yönü kuvvetli olan bu tür harcamalar, halkı krizin tüm etkilerinden koruyamasa dahi mevcut gelir durumunu korumaya yardımcı olması ve daha büyük sosyal sorunların önüne geçmesi açısından önemli görünmektedir.

2.1. Ekonomik Kriz

İnsanlık tarihi boyunca ekonomik aktivitelerde dönemsel kırılmalar yaşanmış, düşüşler süregelmiş ve bu durum o dönemin düşünürlerini bu konular üzerinde araştırmalar yapmaya itmiştir. Örneğin, Antik Yunan'da Democritus'un üretimde arz fazlasının toplumsal yaşamı olumsuz etkileyebileceği fikri, milattan önce 6. yüzyılda dönemin yöneticisi Solon'un Yunanlıların borçlarını ödemede yapısal politika değişikliklerine gitmesi gerektiği ifadesi, tarih öncesi Mısır medeniyetinde insanların Nil nehrindeki taşkınların tarihlerini hesaplamaları ve üretim üzerindeki etkilerini ölçmeleri yaşanan kırılmalara karşı çözüm önerileri geliştirilmeye çalışıldığını göstermektedir (Kabadayı, 2013: 40).

Ekonomik krizlerin tarihinin bu kadar eski olmasına rağmen günümüzde dahi bu kavramın tanımı hakkında bir fikir birliği sağlanabilmiş değildir. Ekonomik krizler karmaşık olaylar oldukları için ortaya çıkmalarını tahmin etmek doğası gereği sorunludur. Makroekonomik olguları karmaşık bir sistemin ortaya çıkan kalıpları olarak tanımlayan makroekonomik ajan temelli modeller, krizlere yol açabilecek koşullara ve nedenlere ancak biraz ışık tutabilmektedirler (Catullo, 2017). Bu yüzden ekonomik krizleri tarif etmek zor, tanımak ise kolaydır (Aydın ve Erdoğan, 2008: 81). Krizin algılanışındaki farklılıklar ekonomik krizin genel geçer tanımının yapılamamasının bir diğer nedenidir (Aktaş vd., 2010: 3). Ekonomistler, ekonomik krizi ortaya çıkartan sebepleri göz önüne alarak çeşitli ekonomik kriz tanımları üretmeye çalışmışlardır. Keynes (2008: 268-269) ekonomik krizi, sermayenin marjinal etkinliğinde meydana gelen ani ve sert bir çöküş, Kibritçioğlu (2001: 175), piyasalardaki mal ve hizmetlerin fiyat ve/veya miktarlarında meydana gelen olağanüstü değişimler; Dursunoğlu (2009: 22) kaynağı genellikle iktisadi olan, içsel ve/veya dışsal nedenlerle oluşan ve oluştuğu alanda iktisadi, ticari, mali, sosyal, kültürel değişimlere neden olan olgu; Cazan Zafiu ve Cucos Saracu (2013: 21) bir sistemin içerisinde yer alan ve çok sayıda gerginlik veya çatışma gibi zorlukları içerisinde bulandıran bir dönem; Apak (2009: 6) ekonomide belli bir dönemde ani bir şekilde veya yanlış politikalar izlenmesi sebebiyle ortaya çıkan makroekonomik çöküntüler; Aktan ve Şen (2001: 1226) ekonomide beklenmedik bir biçimde aniden görünen olayların makro (ülke ekonomisi) ve mikro (firmaları) dengeleri belirgin şekilde bozacak sonuçlar meydana getirmesi durumu, Eğilmez (2017), ekonomik göstergelerin kötüleşmesiyle başlayan ekonominin işleyişini bozan ve geleceğine etki eden olumsuz durumlar, Hausmann vd. (2006: 6), işçi başına çıktı daralmasıyla başlayan ve bu daralmanın hemen öncesindeki çıktı değerine ulaştığında biten ve ortalama ekonomik büyümenin eşit ve negatif olduğu bir aralık olarak ifade etmişlerdir. Ulusal Ekonomik Araştırmalar Bürosu (NBER) ise ekonomik krizi reel Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH)'da birbirini takip eden en az iki çeyrek dönemde yaşanan üretim düşüşleri olarak tanımlamıştır (Kabadayı, 2013: 40).

Ekonomik krizlerin tanımında olduğu gibi nedenlerinde de belirsizlik söz konusudur. Çünkü ekonomik krizler tek bir nedenden ziyade birçok etkenin bir araya gelmesiyle meydana gelmektedir (Alpago, 2018: 1149; Catullo, 2017). Bilge (2010: 52) ekonomik krizlerin nedenlerini genel olarak dört ana grupta toplamıştır. Bunlar; makroekonomik yapıda sürdürülemeyen durum, ahlaki rizikolar ve ters seçim, finansal liberalizasyon ve sürü psikolojisidir. John Kenneth Galbraith ise ekonomik krizin nedenlerini gelirin kötü dağılımı, bankaların kötü yönetimi, kötü bir dış ticaret bilançosu, açgözlülük ve çok para kazanma isteği, borçla iş yapma ve kredi kullanımının kolaylığı olarak sıralamaktadır (Abanoz, 2012: 9). Aktan ve Şen (2001: 1227-1228) ekonomik krizlerin nedenlerini organizasyon içi ve organizasyon dışı olarak gruplandırmıştır. Buna göre, organizasyon dışı nedenler ülkede meydana gelebilecek tüm doğal afetleri (deprem, sel, yangın, iklim değişimi vb.) tanımlarken; organizasyon içi nedenler ise iktisadi, toplumsal, politik ve teknolojik muhtevalı olabilmektedir.

Ekonomik krizlerin tanımı ve nedenlerinin yanı sıra sınıflandırılmasında da farklılıklar bulunmaktadır. Bu açıdan ekonomik krizler birçok farklı sınıflandırmaya tabi tutulabilmektedir. Dursunoğlu (2009: 28) yayınladığı alana göre içsel krizler ve global krizler, Gök (2010: 6) beklenmedik krizler, konvansiyonel krizler, izlenebilir krizler ve ikincil krizler, Abanoz (2012: 9-12) Asya krizi öncesi finansal krizler, bankacılık krizleri, sistematik ve uluslararası finansal krizler, ani durma (sudden stop²) krizleri, ikiz krizler, para krizleri ve reel sektör krizleri, Karabulut ve Saraç (2020: 377)

² Genel olarak uluslararası sermaye akımlarındaki keskin bir geri dönüş, ani durma (sudden stop) olarak adlandırılmaktadır. Bkz. (Varlık, 2006: 77).

ortaya çıkma nedenlerine göre iktisadi krizler ile mali krizler ve Delice (2003: 58) etkiledikleri sektöre göre reel sektör krizleri ve finansal krizler şeklinde sınıflandırmaktadır.

2.2. Sosyal Harcamalar

Sosyal harcama, ekonomik kriz gibi günlük yaşamda ve akademik yazında oldukça sık kullanılan bir kavram olmasına rağmen ne bilimde ne de politik ve istatistiksel pratikte tek tip bir kavramsal sınırı bulunmamaktadır (Schmähl, 2019: 53). Sosyal harcamaların dönemlere ve toplumlara göre değişiklik göstermesi belki de bunun en önemli sebebidir. Ülkelere göre farklılık gösteren sosyal harcama tanımlamalarının uluslararası kuruluşlarda da aynı şekilde ele alınması istatistiklerinde farklı sosyal harcama bileşenlerinin kullanılmasına sebep olmaktadır. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü / OECD (2016: 190)'ne göre sosyal harcamalar, düşük gelirli hanelere, yaşlılara, engellilere, hastalara, işsizlere veya çocuklara yönelik yapılan aynı mal ve hizmet yardımları, nakdi yardımlar veya sosyal amaçlı vergi indirimlerini kapsamaktadır. Oysa Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) eğitim harcamalarını da sosyal harcamalar içerisine dâhil etmiştir (Çetin, 2019: 80). Avrupa Birliği (AB)'ne göre ise sosyal harcamalar, fonksiyonuna göre (hastalık/sağlık bakımı, engellilik, yaşlılık, hayatta kalanlar, aile/çocuklar, işsizlik, barınma ve sosyal dışlanma), diğer sosyal harcama birimlerine transferler, idari harcamalar, diğer harcamalar, cinsiyete göre emekli maaşı alanların sayısı ve net sosyal yardımlardan (sosyal yardımlar ve sosyal katkı paylarından ödenen vergilerin düşülmesi) meydana gelmektedir (Eurostat, 2021). Uluslararası kuruluşların sosyal harcama tanımları göz önünde bulundurularak sosyal harcamalar, toplumun dezavantajlı kesimlerine yaşamalarını idame ettirebilmesi için sağlanan aynı ve nakdi transferler ile sağlık ve eğitim gibi temel haklara herkesin eşit ve adil ulaşımını amaçlayan harcamalar olarak tanımlanabilir. Erdoğan (2008: 6-10)'nun ifadesiyle ise toplumda refahı, adaleti ve eşitliği sağlamayı amaçlayan harcamalara sosyal harcamalar denilmektedir. Öte yandan OECD (2010: 200)'nin ifadesiyle sosyal harcamaları, ülkelerin dezavantajlı veya savunmasız grupların yaşam standartlarını desteklemek için ne ölçüde sorumluluk üstlendiğinin bir ölçüsü (OECD, 2010: 200) olarak tanımlamak da mümkündür.

Sosyal harcamaların tarihsel gelişimi sosyal devletin gelişiminden ayrı tutulamaz. Sosyal devlet terimi ilk olarak 1941 yılında Archbishop Temple tarafından kullanılmıştır. Ona göre sosyal devlet ekonomiye aktif ve kapsamlı müdahalelerde bulunan devlettir (Yay, 2015: 148). Sosyal devlet ile ortaya çıkan sosyal harcamaların altın yılları ise II. Dünya Savaşı sonrası 30 yıllık dönem (1945-1975) olmuştur (Özdemir, 2005: 159-162). Yine bu dönemde birçok OECD ülkesinde sağlık, eğitim, konut ve tam istihdama yönelik harcamalarda artış meydana gelmiştir (Ersöz, 2003: 127-128). Sağlık, eğitim ve sosyal koruma harcamaları sosyal devletin vazgeçilmez araçları olarak kabul edilmektedir. Bu harcamalar sağladıkları sosyal fayda nedeniyle devlet müdahalesini de bir anlamda gerekli kılmaktadır. Çünkü eğitilmiş ve sağlıklı bireyler toplumda beşeri sermaye stokunu artırarak, sosyal ve ekonomik fayda sağlarlar. Yüksek eğitim başarısı, hem bireysel geliri artırarak bireylerin refahını olumlu etkilemekte hem de toplumdaki eğitim seviyesinin yükselmesi ekonomik kalkınma ve büyümenin önünü açmaktadır (Murat ve İnam, 2020: 116-117). Sosyal harcamalar topluma yönelik harcamalar olup, özünde insana yönelik tüm harcamaları içermektedir. Toplumun bir kısmını veya tamamını etkilemesi ise harcamaların sosyal yönünü değiştirmemektedir. Yetimler, çalışmayacak durumda olanlar ve gazilere yönelik harcamalar kısıtlı nüfusa sahip bir kesime yönelik olmasına rağmen bu onun sosyal harcama olmasını değiştirmemektedir (Erdoğan, 2008: 11).

Sosyal harcamaların kapsamı ve bileşenlerinin hem yerel hem de uluslararası düzeyde farklılıklar göstermesi yorum farklılıklarına neden olmaktadır. Sosyal harcamalarla ilgili yerel yazın incelendiğinde son yıllarda yapılan çalışmalarda sosyal harcamaların kapsamı ile ilgili farklı görüşlere yer verilmektedir. Buğra ve Adar (2007)'a göre Türkiye'de sosyal koruma harcamalarının kapsamını Sosyal Sigorta Kurumu harcamaları, BAĞ-KUR harcamaları, Emekli Sandığı harcamaları, engellilik, İŞKUR (işsizlik sigortası), yaşlılık, malullük, merkezi bütçe sağlık harcamaları, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) harcamaları, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü (SYDGM) harcamaları, Vakıflar Genel Müdürlüğü harcamaları oluşturmaktadır. Yentürk (2009) ise, Merkezi Yönetim sağlık harcaması, Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) giderleri, İşsizlik Sigortası Fonu giderleri, Sosyal Yardım ve Dayanışmayı Teşvik Fonu harcamaları, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) harcamaları ve Özürlü (Engelli) Bakım Hizmetleri ödeneğini sosyal koruma harcamaları kapsamında değerlendirilmiştir. Erdoğan (2008), sosyal harcamaları belirlerken bütçenin fonksiyonel sınıflandırmasında yer alan kalemlerden yola çıkmıştır. Ona göre

sosyal harcamalar sağlık hizmetleri, eğitim hizmeti, çevre koruma hizmeti, sosyal güvenlik ve sosyal yardım hizmeti, iskân ve toplum refahı hizmeti ve diğer sosyal hizmetler harcamalarından meydana gelmektedir. Özdemir (2005), sosyal harcamaları sosyal güvenlik hizmetlerine (işsizlik sigortası ve sağlık sigortası, yaşlılık sigortası gibi sosyal güvenlik kurumları tarafından faydalandırılan hizmetler) ve sosyal hizmetlere (sağlık, eğitim, edindirme hizmetleri, sosyal yardımlar, konut vs.) ayrılan payların toplamı olarak ele almıştır. Şeker (2011) ise çalışmasında eğitim hizmetleri, sağlık hizmetleri ve sosyal güvenlik ve sosyal yardım hizmetleri harcamalarını sosyal harcamalar kapsamında değerlendirmiştir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada sosyal harcamalar olarak Şeker (2011)'in sosyal harcamalar sınıflandırmasında yer alan sağlık hizmeti harcamaları, eğitim hizmeti harcamaları ve sosyal güvenlik ve sosyal yardım hizmeti harcamaları esas alınmıştır.

3. EKONOMİK KRİZ DÖNEMLERİNDE SOSYAL HARCAMALARIN İNCELENMESİ

Genel anlamda, sosyal harcamaların artmasında ya da azalmasında; işsizlik, küreselleşme, demokratikleşme (Mayoral ve Nabernegg, 2014), siyasi rejim (Espuelas-Barroso, 2010), ticari açıklık, sermaye hareketliliği (Avvelino vd., 2005) ve enflasyon (Kaymaz, 2018) gibi pek çok belirleyici rol oynamaktadır. Sayılan bu gibi belirleyicilerin çoğunu doğrudan etkilediği için ekonomik kriz, sosyal harcamalarda değişime neden olan önemli bir faktör niteliğindedir. Çünkü, ekonomik kriz döneminde daralan ekonomiyle birlikte artan işsizlik, gelir kayıplarına ve yoksullaşmaya yol açarak bireylerin sosyal yardımlara olan ihtiyacını artırmaktadır (İpek, 2015: 90). Bu nedenle, kriz döneminde artan işsizliğe bağlı olarak işsizlik yardımlarının ve böylece sosyal harcamaların da artması örneğinde olduğu gibi, kriz döneminde makro ekonomik göstergelerdeki bozuklukların sosyal harcamaların artmasına neden olması beklenilmektedir (Kaymaz, 2018: 121-122). Ancak, ekonomik kriz döneminde sosyal harcamalarda meydana gelecek değişimleri; hükümetin kemer sıkma politikaları, krize hazırlığı ve krizin ciddiyeti gibi faktörler etkilemektedir (Lewis ve Verhoeven, 2010: 21).

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'de yaşanan ekonomik kriz dönemlerinde sosyal harcamaların seyri üzerinde durulacaktır. Ele alınan kriz dönemlerinden önce ve sonraki yıllara ait verilere de yer verilerek sosyal harcamaların kriz yıllarındaki değişimi geniş bir zaman perspektifinde değerlendirilecektir. Bu bağlamda, Türkiye'de 1990 sonrası yaşanan krizler sırasıyla 1994, 1999 ve 2000/2001 ekonomik krizi, 2008/2009 küresel ekonomik krizi, 2018/2019 kur ve borç krizi ile 2020 Covid-19 pandemi krizi şeklinde ele alınacaktır.

3.1. 1994 Ekonomik Krizi ve Sosyal Harcamalar

Türkiye'de 32 sayılı kararın 1989 yılında yürürlüğe girmesiyle birlikte uluslararası finansal piyasalarla bütünleşme süreci başlatılmıştır. Bu süreçte, 1990'lı yılların başında yüksek faiz oranı ve düşük değerlenmiş yerli para dolayısıyla kısa vadeli sermaye hareketlerinin ülkeye çekilmesiyle birlikte kısa süren bir refah görünümü sağlanmıştır (Karaçor, 2007: 150). Bu dönemde, serbestleşme hareketleri sonucunda ülkeye gelen sıcak para ve bankaların iç piyasaya açmış oldukları krediler sayesinde ekonomik büyüme artmıştır (Erdem ve Tuğcu, 2013: 204). Bununla birlikte, borç faizi ödemelerinde sıkıntılar baş göstermiştir. Bu dönemde, kredi derecelendirme kuruluşu olan Moody's ve Standart & Poor's Türkiye'nin kredi notunu yatırımda risk taşıyan ülke konumuna düşürmüş, bunun sonucunda dış borç faiz ödemeleri, iç borçlanma yoluyla karşılanmaya çalışılmış ve 1994 yılında Cumhuriyet tarihinde ilk defa, kamunun iç ve dış borç faiz ödemeleri vergi gelirlerinin üzerine çıkmıştır (Karlık, 2009: 422). Bunun yanı sıra, iç piyasalarda borç yönetiminde politik hataların yapılması ve borç ödemelerinin finansmanında sıkıntılar yaşanması kamu kesimi finansman açığının sürdürülemez şekilde artmasına neden olmuştur (Oktar ve Dalyancı, 2010: 12).

Sürdürülemeyen borçlar, artan enflasyon ve reel ekonomide meydana gelen bozulmaları gidermek üzere 5 Nisan 1994 kararları yürürlüğe koyulmuştur. 5 Nisan 1994 kararları enflasyonu düşürmeyi, sosyal dengeler gözetilerek ekonomik ve sosyal kalkınmayı sağlamayı, ekonomiyi hızla istikrara kavuşturmayı, merkez bankasının bağımsızlığını sağlamayı ve borç yönetimini iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Batirel, 1995: 96). Bu kararlar kısa vadede başarıya ulaşmış gibi görülse de maliye politikalarının tek başına uygulanması ve siyasal iktidara duyulan güvensizlik nedeniyle, orta vadede başarısız olmuştur (Eğilmez, 2011: 72-73). Tablo 1'de 1994 krizi öncesi ve sonrası döneme ait seçilmiş makroekonomik değişkenlerin görünümleri verilmiştir.

Tablo 1. Seçilmiş makroekonomik değişkenler (1990-1996)

Göstergeler	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
GSMH (% Değişim)	9,4	0,3	6,4	8,1	-5,5	7,2	7,0
İşsizlik Oranı (%)	14,5	15,4	16,7	16,6	17	14,6	13,4
Tüketici Fiyat Endeksi (TÜFE) (% Değişim)	60,4	71,1	65,9	71,0	125,4	76,0	79,8

Kaynak: Maliye Bakanlığı, 1996a: 49; 1996b: 46; TÜİK, 2022e; 2022f verilerinden derlenmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere finansal serbestleşme sürecinin başlaması ile sıcak para girişlerinin artması ekonomik büyümeyi arttırmıştır. Ancak yaşanan 1991 Körfez Savaşının etkisiyle Türkiye ekonomisinin bu gelişmeden büyük zarar gördüğü ve bunun makro göstergelere yansıdığı görülmektedir. Bununla birlikte 1994 ekonomik krizi döneminde ekonomik büyümenin negatif olarak gerçekleştiği, işsizlik oranının arttığı, enflasyon oranının ise oldukça yüksek seviyelere çıktığı tablo 1’den takip edilebilmektedir. Yaşanılan bu gelişmeler, toplumun 1994 yılında büyük bir refah kaybına uğradığı anlamına da gelmektedir. Çünkü krizin etkisiyle iflas eden şirketler, işini kaybeden bireyler ve buna bağlı olarak artan yoksulluk, halkı refah kaybı neticesinde yönetimle karşı karşıya getirmiştir. Bu krizin sosyal etkilerini en aza indirebilecek ve hükümetin toplum nezdinde itibar kazanmasını sağlayabilecek olan ise sosyal harcamaların artırılmasıdır. 1990-1996 dönemi sosyal harcamaları ve alt bileşenlerinin GSYH içindeki paylarının bu bağlamda gelişimi incelendiğinde Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Sosyal harcamaların görünümü (1990-1996)

Göstergeler (%)	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Eğitim Harcamaları/GSYH	3,27	3,63	4,03	4,04	3,11	2,71	3,04
Sağlık Harcamaları/GSYH	0,82	0,83	0,95	0,95	0,81	0,73	0,81
Sosyal Hizmet Harcamaları/GSYH	0,18	0,18	0,18	0,21	0,14	0,14	0,15
Sosyal Harcamalar/GSYH	4,27	4,64	5,17	5,22	4,07	3,59	4,01

Kaynak: Maliye Bakanlığı, 1996a: 49; 1996b: 46; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021a verilerinden derlenmiştir.

Tablo 2’de yer alan eğitim, sağlık ve sosyal hizmet harcamalarının incelenen dönem içerisinde genel seyrine bakıldığında, kriz dönemine kadar olan süreçte yükseliş içerisinde olduğu, ancak krizle birlikte düşüş eğilimine geçtiği, kriz sonrası dönemde ise yine yükseliş içerisine girdiği görülmektedir. 1994 krizi özelinde incelendiğinde ise sosyal harcamaları oluşturan bileşenlerin tamamında, beklenilenin aksine, bir azalış eğilimi yaşandığı söylenebilir. Krizden hemen önceki yıla göre değerlendirildiğinde, eğitim harcamaları %4,04’ten %3,11’e, sağlık harcamaları %0,95’ten %0,81’e, sosyal hizmet harcamaları %0,21’den %0,14’e ve sosyal harcamalar ise %5,22’den %4,07’ye düşmüştür. Bu durumun sebebini 5 Nisan kararlarında aramak gerekmektedir. Nitekim, Gaytancıoğlu (2010: 143)’da 5 Nisan kararlarının hedeflerinden birisinin mali disiplinin sağlanabilmesi adına kamu harcamalarının kısılması olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, sosyal harcamalarda meydana gelen azalışların 5 Nisan kararları çerçevesinde uygulanan sıkı maliye politikalarının bir neticesi olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, 1994 krizinin çıkış reçetesi olarak ortaya konulan 5 Nisan kararları çerçevesinde kamu harcamalarının azaltılması, eğitim, sağlık ve sosyal hizmet harcamalarının da kısılmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla, bu dönemde mali disiplinin sağlanması için toplumun refahından vazgeçildiği çıkarımında bulunulabilir.

3.2. 1999 Ekonomik Krizi ve Sosyal Harcamalar

1994 krizine yönelik alınan önlemlerin kalıcı bir düzelme sağlayamadığı ve krizin etkilerinin sürdüğü bir ortamda, 1998’de Asya, Rusya ve Brezilya’da başlayan ekonomik krizlerin de etkisiyle 1999 yılında Türkiye ekonomisi tekrar krize girmiştir. Ağustos ayında meydana gelen depremin de etkisiyle ekonomi daha da daralmıştır. Bu yaşanan olumsuz gelişmeler karşısında enflasyonu düşürebilmek ve bozulan ekonomik göstergelerde iyileşme sağlayabilmek adına 9 Aralık 1999’da “Enflasyonu Düşürme Programı” uygulamaya konulmuştur. Alınan bu kararlar içerisinde en önemlisi döviz kuru çapası olmuştur. Enflasyonu Düşürme Programı çerçevesinde üç yıllık sürenin sonunda

enflasyonu tek haneye düşürmek, reel faiz oranlarını indirmek, ekonomik büyümeyi gerçekleştirmek, kaynakların etkin ve adil dağılımını sağlamak öncelikli hedefler olarak yer almıştır (Karluk, 2009: 444). Programın uygulanmaya başlamasıyla enflasyon %30'un altına düşmüş, faiz oranları gerilemiş, ekonomide tekrar bir canlanma yaşanmaya başlanmıştır. Ancak TL'de öngörülenden daha fazla değer artışının olması, petrol fiyatlarının yükselmesi ile döviz kurundaki dalgalanmaların cari işlemler açığını beklenenin üzerinde artırması sorunu ortaya çıkmıştır (Ural, 2003: 17). Bu dönemde seçilmiş makroekonomik göstergelerde yaşanan değişim Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Seçilmiş makroekonomik değişkenler (1997-2000)

Göstergeler	1997	1998	1999	2000
GSYH (% Değişim)	7,5	3,1	-4,7	7,2
İşsizlik Oranı (%)	12,9	13,1	16,8	13,4
TÜFE (% Değişim)	81,0	71,8	64,9	54,9

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021a; TÜİK, 2022f verilerinden derlenmiştir.

Tablo 3'te de görüldüğü üzere 1999 yılında GSYH ve işsizlik göstergeleri bozulmuştur. Ekonomik büyümenin 1997 yılından itibaren gerilediği, 1999 yılında ise negatif değer aldığı görülmektedir. Bununla beraber, işsizlik de artış göstererek 1999 yılında %16,8'e ulaşmıştır. Diğer yandan ise Enflasyonu Düşürme Programının da etkisiyle, incelenen dönemde, enflasyonun azalış eğilimi içinde olduğu da açıkça görülmektedir. Ekonomik daralmanın ve işsizlikteki artışın sosyal hayatta sorunlar meydana getirdiği söylenebilir. Ancak, 9 Aralık 1999'da alınan kararlarda toplumu, krizin ortaya çıkan ve çıkması muhtemel sosyoekonomik etkilerinden korumaya yönelik tedbir alınmamıştır (Koyuncu ve Şenses, 2004: 32). 1999 Kararları ile hükümet, yaşanan gelişmelerin aksine bir de sosyal programlarda bir kesintiye gitmiş ve harcamaları azaltmıştır (Dufour ve Orhangazi, 2009: 104). 1997-2000 dönemi sosyal, eğitim ve sağlık harcamalarının görünümü Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. Sosyal harcamaların görünümü (1997-2000)

Göstergeler (%)	1997	1998	1999	2000
Eğitim Harcamaları/GSYH	3,34	3,66	3,98	3,68
Sağlık Harcamaları/GSYH	0,89	0,89	0,96	0,89
Sosyal Hizmet Harcamaları/GSYH	0,17	0,15	0,17	0,16
Sosyal Harcamalar/GSYH	4,41	4,71	5,12	4,74

Kaynak: Maliye Bakanlığı, 1998: 46; 2005: 26; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021a verilerinden derlenmiştir.

Tablo 4'te yer alan değişkenler 1999 krizi özelinde incelendiğinde, sosyal harcamaları oluşturan bileşenlerin tamamında 1999 yılında, beklenildiği gibi bir artış yaşandığı görülmektedir. Krizden hemen önceki yıla göre değerlendirildiğinde, eğitim harcamaları %3,66'dan %3,98'e, sağlık harcamaları %0,89'dan %0,96'ya, sosyal hizmet harcamaları %0,15'ten %0,17'ye ve sosyal harcamalar ise %4,71'den %5,12'ye yükselmiştir. Ancak, bu dönemde yaşanan en önemli olay yalnızca ekonomik kriz değildir. Aynı dönem içerisinde yaşanan Gölcük ve Düzce depremleri de sosyal harcamaların artmasında rol oynamıştır. Bu veriler ışığında, yaşanan kriz ve doğal afetlerle birlikte sosyal harcamaların arttığı, ancak bu artışın küçük bir artış olduğu söylenebilir. Ayrıca, 9 Aralık 1999'da alınan kararlar dolayısıyla, 1999 sonrası dönemde ise tüm değişkenlerin düşüşe geçtiği de net olarak görülmektedir.

3.3. 2000/2001 Ekonomik Krizi ve Sosyal Harcamalar

Türkiye'yi Kasım 2000/Şubat 2001 krizine götüren süreçte 1990'lı yıllarda yaşanan krizlerin etkisi büyük olmuştur. Özellikle 5 Nisan kararlarında bankacılık sistemi ve aracı kuruluşlarla ilgili hiçbir düzenlemeye yer verilmemesinin yanı sıra 9 Aralık 1999'da uygulamaya konulan Enflasyonu Düşürme Programının neden olduğu durgunluk, 2000/2001 krizine zemin hazırlayan gelişmeler olmuştur. Öte yandan, özel ticari bankaların açık pozisyonlarını kapatmak için döviz talep etmeleri, Kasım 2000 krizinin çıkmasında etkili olurken, kamu bankalarının yeniden yapılandırılmasında

yaşanan gecikme ve bankaların döviz talebinde bulunmaları ise Şubat 2001 krizinin çıkmasında etkili olmuştur (Keskin vd., 2006: 56).

Kasım-Aralık aylarında zirve yapan gecelik faiz oranı Şubat 2001’de zirve yenileyerek %4.018’i görmüştür. Ekonomide oluşan panik havası dolarizasyonu artırarak Türk Lirası (TL)’nin işlem gücünü daha da düşürmüştür (Koch ve Chaudhary, 2001: 471). Kasım 2000 krizinde 15 günde gerçekleşen döviz çıkışı 7 milyar Amerikan Doları (USD) iken, 19 Şubat’ta 5 saate 5 milyar 77 milyon USD olmuştur. Bu kaos ortamında Merkez Bankasının serbest kura geçtiğini açıklamasıyla güne 800 bin TL olarak başlayan USD kuru 1 milyon TL’yi aşmıştır. 2001 Şubat kriziyle 1,5 milyon insan işsiz kalmış, ekonomi daralmış, 19 banka kapanmış, kişi başına düşen milli gelir 725 USD’ye gerilemiş ve ulusal gelir 51 milyar USD azalmıştır (Karluk, 2009: 441-442). 2000/2001 krizinin seçilmiş değişkenler üzerindeki etkileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Bazı makroekonomik değişkenler (2000-2005)

Göstergeler	2000	2001	2002	2003	2004	2005
GSYH (% Değişim)	7,4	-7,5	7,9	5,8	8,9	7,4
İşsizlik Oranı (%)	13,4	14,5	15,7	15,3	14,4	13,6
TÜFE (% Değişim)	39	68,5	29,7	18,4	9,3	10,5

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021a; TÜİK, 2022f verilerinden derlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde 2000 yılında %7,4 büyüyen ekonominin 2001 yılında %7,5 küçüldüğü anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi, ekonomi çok ciddi bir biçimde küçülmüştür. Ekonomik göstergelerde böylesine bozulmalara yol açan krizin toplumsal yaşam üzerinde de olumsuz etkileri olmuştur. Öyle ki Türkiye ekonomisi ağır bir yoksulluk ve iç-dış borç yükü ile 2002 yılını karşılamış, 2000 yılındaki seviyesine ancak 2004 yılında dönebilmesi mümkün olmuştur (Karluk, 2009: 442). Enflasyonu Düşürme Programının da etkisiyle düşüş eğiliminde olan enflasyonun 2001’de yeniden arttığı, ancak kriz sonrasında ise hızlı bir şekilde düşüş eğilimine girdiği görülmektedir. Öte yandan işsizlik oranı ise 2000 yılında düşmüş ancak 2001 yılı itibariyle artışa geçmiştir. Bu dönemde uygulamaya konulan Uluslararası Para Fonu (IMF) destekli “Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı” Türkiye ekonomisinin yeniden inşasını sağlamıştır. Program, para politikasına ve enflasyon hedeflemesine dayanmakta (Karluk, 2009: 450) enflasyonun düşürülmesi ile ekonomik büyümenin artırılmasını hedeflemiştir. Bu kapsamda, programın belirlenen amaçlara ulaştığı söylenebilmektedir. Ancak bu zaman diliminde program istihdamda artış gerçekleştirilememiştir (Ay ve Karaçor, 2006: 76).

2000/2001 krizinin Türkiye ekonomisi açısından bir milat olduğu düşünülebilir. Zira bu krizin ortaya çıkardığı etkiler Türkiye ekonomisinin yeniden dizaynını gerekli kılmıştır. Güçlü Ekonomiye Geçiş programı birçok yapısal değişikliği gerçekleştiren ve ekonomik göstergelerin iyileşmesini sağlayan bir program olsa da işsizlik ve yoksulluğun önüne geçememiştir. Bu dönemde kırsal kesimde gelir kayıpları yaşanırken, kentsel kesimde ise işsizlik bir numaralı sorun olmuştur. Nüfusun %30’unu oluşturan yoksul kesim sosyal dengenin bozulmasında etkili olmuştur (Kazgan, 2012: 255-256). Artan işsizlik ve yoksulluk sosyal harcamaların daha da artırması beklentisini doğurmuştur. 2000-2005 yılları arasında sosyal harcama değişkenlerinin GSYH içindeki payları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Sosyal harcamaların görünümü (2000-2005)

Göstergeler (%)	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Eğitim Harcamaları/GSYH	3,68	3,73	4,02	4,03	3,89	3,89
Sağlık Harcamaları/GSYH	0,89	0,97	1,10	1,03	1,16	1,52
Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Harcamaları/GSYH	0,16	0,16	0,19	2,05	4,65	5,06
Sosyal Harcamalar/GSYH	4,74	4,86	5,31	7,11	9,70	10,48

Kaynak: Maliye Bakanlığı, 2005: 26; 2006: 26 verilerinden derlenmiştir.

Tablo 6’da yer alan değişkenler 2000/2001 krizi özelinde incelendiğinde, eğitim ve sağlık harcamalarında yaşanan artış dolayısıyla sosyal harcamaların da arttığı, bununla birlikte, sosyal güvenlik ve sosyal yardım harcamalarında ise bir artış olmadığı görülmektedir. 9 Aralık 1999’da alınan kararlar dolayısıyla 2000 yılında sosyal harcamalar azalış eğilimi göstermektedir. Ancak,

2000'in son aylarında ekonomik krizin patlak vermesi nedeniyle, sosyal harcamalarda artış eğilimi içine girildiği ve 2001 yılında da bu eğilimin devam ettirildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, 2000/2001 krizi özelinde değerlendirildiğinde, sosyal harcamaların bu dönemde, küçük de olsa, artış gösterdiği söylenebilmektedir. Tablo 6'da ele alınan dönem içerisinde en dikkat çeken değişken sosyal güvenlik ve sosyal yardım harcamalarıdır. Zira, bu harcamaların GSYH'ya payı 2000 yılında %0,16 iken, 2003 yılında %2,05'e, 2004 yılında %4,65'e ve 2005 yılında da %5,06'ya yükselmiştir. Toprak vd. (2016: 148)'nin de belirttiği gibi, bu artış, değişen hükümet politikalarının etkisi nedeniyle meydana gelmiştir. Hükümet politikalarının değişmesinde ise IMF'nin önerdiği sosyal güvenlik reformu önemli rol oynamaktadır. Bu dönemde, sosyal güvenlik sisteminin yapısal sorunları konuşulmaya başlanmış ve toplumun dezavantajlı kesimi olan yaşlı, engelli, işsiz, hasta ve kazancı hayatını idame ettirmeye yetmeyecek kişilerin durumlarına yönelik iyileştirmeler gündeme gelmiştir. Öte yandan sosyal politikaların gelişmesinde AB uyum süreci de etkili olmuştur. Türkiye'nin, AB'ye uyum sürecinde Sosyal İçerme Belgesi (JIM,- Joint Inclusion Memorandum) hazırlaması gerekmiştir. Bu belgenin hazırlanması aşamasında yoksulluk istatistikleri hazırlanmış ve ülkenin mevcut yoksulluğu gözler önüne serilmiştir. Hükümet mevcut yoksulluk ve sosyal içerme için ulusal eylem planları hazırlamış ve uygulamıştır (Buğra, 2008: 220-221).

3.4. 2008/2009 Küresel Ekonomik Krizi ve Sosyal Harcamalar

2000 yılından itibaren başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere birçok gelişmiş ülke genişletici para politikası uygulamaya başlamıştır. ABD Merkez Bankası (FED)'nin izlediği genişletici para politikası ise diğer ülkelerden farklı olarak küresel likiditenin artmasına neden olmuş ve bu likidite genellikle Mortgage sistemi aracılığıyla piyasaya aktarılmıştır. Böylece, bu likidite, düşük ödemelerle uzun vadede ev sahibi olabilmeleri için vatandaşlara konut kredisi olarak kullanılmıştır. Bunun sonucunda 2002 yılında, arkasında ciddi bir hükümet desteğinin olduğu bilinen, ABD'nin dev iki Mortgage kuruluşu olan Fannie Mae ile Freddie Mac düşük gelirli, geliri olmayan veya herhangi bir varlığı bulunmayan kişilere de kredi vermeye başlamıştır. Dolayısıyla konut talebi hızla artmış ve bu artış da konut fiyatlarının şişmesine neden olmuştur (Aydın ve Aksoy, 2015: 2-3). Bu durum finans kesiminin olağanüstü genişlemesine neden olduğundan, finans kesimi, reel kesimin boyutlarını aşarak bir balon meydana getirmiştir (Önder, 2009: 17). Buna ek olarak İngiltere ve Almanya başta olmak üzere bazı Avrupa ülkelerinin finansman kuruluşlarının da ABD konut piyasasına kredi sağlaması balonun daha da şişmesine neden olmuştur. Bankaların ipotekli konut kredilerinden alacaklarına dayanarak menkul kıymetler ihraç etmeleri ise riski daha da artırmıştır. Krize adım adım giden süreçte FED'in enflasyonu dizginlemek için aldığı ilk karar faiz artırımını olmuştur. 2007 yılına gelindiğinde ise finans piyasalarında dalgalanmalar başlamıştır (Aydın ve Aksoy, 2015: 3-4). Bankalar, yatırım bankalarının ihraç ettikleri tahviller ile borçlanarak konut kredileri için finansman sağlamışlardır. Kredi ödemelerinin gecikmesi veya yapılmaması bankaların yatırım bankalarına geri ödemelerini geciktirmiştir. Bu durum da Mortgage piyasasında likidite sıkışıklığına neden olmuş ve bankaları iflase sürüklemiştir. Dünyanın en büyük yatırım bankalarından Lehman Brothers'ın Eylül 2008'de iflasiyla kriz patlak vermiş ve tüm dünyayı etkisi altına alarak kısa sürede küresel kriz haline gelmiştir (Erdem ve Tuğcu, 2013: 211).

ABD ve Avrupa'yı etkisi altına alan kriz kısa sürede Türkiye ekonomisine de yansımıştır. 2000/2001 krizinden sonra hızlı bir değişim ve gelişim gösteren Türkiye ekonomisinde Merkez Bankasının tam bağımsız hale getirilmesi ve enflasyon hedefine dayalı para politikası benimsenmesi ekonomideki gidişatın düzelmesine yardımcı olmuştur. Bütçe açıklarının azalması ve kamu borçlarının GSYH içindeki payının düşmesi Türkiye ekonomisini daha güvenli bir pozisyona sokmuştur. Bunlara ilaveten AB ile ilişkilerin güçlendirilmesi de yabancı yatırımcının güvenini kazanmada önemli bir adım olmuştur. Ancak 2008/2009 krizi hızlı büyümeyi ve ekonomik gelişmeyi kesintiye uğratmıştır. Krizden etkilenen diğer tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de kriz hızlı bir şekilde ortaya çıkan; sermaye çıkışları, paranın değer kaybetmesi, hisse senedi fiyatlarının düşmesi, risk primlerinde meydana gelen artış ve bankacılık sektöründe meydana gelen likidite sıkışmasıyla başlamıştır (Rawdanwicz, 2010: 5-6). Öte yandan Avrupa ve ABD'den gelen mal talebinin azalması, bankalarda kaynak bulma sıkıntısı nedeniyle finansal güvensizliğin artması ve kredilerde meydana gelen daralma krizin Türkiye ekonomisini olumsuz etkilemesine neden olmuştur (Hepaktan ve Çınar, 2011: 163). Buna ek olarak 2008/2009 krizi sermaye hareketlerinin tersine dönmesi, ihracatın gerilemesi ve iç talebin daralmasıyla hızlanmıştır. Bu nedenle 2008/2009 krizi; üretimi, kapasite kullanımını düşüren ve işsizliği artıran bir reel kriz olarak değerlendirilmektedir (Türel ve Voyvoda, 2011: 108-109).

2008/2009 krizini Türkiye'nin son 20 yılda yaşadığı krizlerden ayrı bir yere koymak mümkündür. Diğer krizler Türkiye ekonomisindeki aksaklıklar, bozuk bankacılık sistemi ve ekonomi yönetimindeki başarısızlıklar nedeniyle meydana gelirken, 2008/2009 krizi tamamen dünya ticaretinde meydana gelen bozulma ve çöküş nedeniyle ortaya çıkmıştır. 2008/2009 krizi ile TL, USD ile Euro karşısında %15 oranında değer kaybetmiş, enflasyon artışı beklenenden düşük gerçekleşmiş ve bankacılık kesimi zarara uğramamıştır (Rawdanwicz, 2010: 13-14). Bu nedenlerle, 2008/2009 krizinin Türkiye'ye etkilerinin çok büyük olmadığı söylenebilir. Türkiye'nin küresel krizden az etkilenmesinin sebebi ise Mortgage krizinin yurtiçinde oluşmasını sağlayacak bir yapının bulunmamasıdır. Bu dönemde ABD'de konut kredilerinin GSYH'ye oranı %70 dolaylarındayken, Türkiye'de bu oran %3,6 olarak gerçekleşmiştir (Hepaktan ve Çınar, 2011: 163). Küresel krizin öncesini ve sonrasını da içine alarak, 2006-2012 döneminde ekonominin genel görünümü Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Bazı makroekonomik değişkenler (2006-2011)

Göstergeler	2006	2007	2008	2009	2010	2011
GSYH (% Değişim)	6,9	4,7	0,9	-4,7	9,2	8,8
İşsizlik Oranı (%)	10,2	10,3	11,0	14	11,9	9,8
TÜFE (% Değişim)	9,6	8,76	10,44	6,25	8,57	6,47

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021a.

Tablo 7'ye göre Türkiye ekonomisinin 2008 yılında daralmaya başladığı, bu daralmanın 2009'da daha da arttığı ve 2010'da toparlanarak yükselişe geçtiği görülmektedir. Bununla beraber, işsizliğin de 2008 yılında artış eğilimine girdiği ve 2009'da tavan yaparak %14'e ulaştığı, daha sonrasında ise yavaşça düşüş eğilimine girdiği görülmektedir. Enflasyon göstergeleri ise diğer iki göstergeden biraz daha farklı şekilde seyir izlemiştir. Ertuğrul vd. (2010: 67)'nin de belirttiği gibi, petrol fiyatlarının ve girdi maliyetlerinin yükselmesi 2008'de enflasyonun artmasına neden olmuştur. Ancak, 2009'da belirtilen bu maliyetlerdeki düşüşle birlikte iç talepte de daralma meydana gelmesi, enflasyonun düşmesine sebep olmuştur.

2008/2009 küresel krizi hem dış ticareti ve doğrudan yabancı sermaye girişlerini azalttığından hem de sermaye çıkışlarına sebep olduğundan reel sektör üzerinde de etkisini göstermiştir. Ekonomide meydana gelen daralma, enflasyonda yaşanan artış ve işsizliğin artması halkın krizden etkilenmesine yol açmıştır. Ekonomik kriz dönemlerinde ortaya çıkan işsizlik ve yoksulluğun olumsuz etkilerini azaltmak açısından sosyal devletin gerekliliği olarak sosyal harcamalara ağırlık verilmesi de ayrıca önem arz etmektedir (Kayalidere ve Şahin, 2014: 72). Bu bağlamda 2008/2009 krizinde işsiz kalanların alım gücünü desteklemek ve talebi korumak amacıyla istihdamı teşvik etmeye ve işsiz kalanları korumaya yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır (Göze Kaya ve Durgun Kaygısız, 2015: 181). Kriz döneminde sosyal harcamaların değişiminin izlenmesi amacıyla Tablo 8'de sosyal harcamalar ve alt bileşenlerinin 2006-2011 yılları arasındaki seyrine yer verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal harcamaların görünümü (2006-2011)

Göstergeler (%)	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Eğitim Harcamaları/GSYH	2,93	3,01	3,20	3,95	3,75	3,74
Sağlık Harcamaları/GSYH	1,22	1,32	1,36	1,64	1,95	1,43
Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Harcamaları/GSYH	3,45	4,09	3,76	5,88	5,42	4,68
Sosyal Harcamalar/GSYH	7,61	8,42	8,33	11,48	11,14	9,85

Kaynak: Maliye Bakanlığı, 2012: 12.

Tablo 8'de yer alan değişkenler 2008/2009 krizi özelinde incelendiğinde, sosyal harcamaları oluşturan bileşenlerin tamamında, beklenildiği gibi, bir artış eğilimi yaşandığı görülmektedir. Krizden hemen önceki yıla (2007) göre değerlendirildiğinde, eğitim harcamaları %3,01'den %3,95'e, sağlık harcamaları %1,32'den %1,64'e, sosyal hizmet harcamaları %4,09'dan %5,88'e ve sosyal harcamalar ise %8,42'den %11,48'e yükselmiştir. Zorunlu eğitimin varlığı ve eğitim harcamalarının büyük bir kısmının kamu tarafından karşılanması dolayısıyla, sıkı maliye politikasının uygulandığı kriz döneminde dahi eğitim harcamalarında bir azalış yaşanmadığı, hatta artış olduğu görülmektedir.

Ayrıca, Yereli vd. (2010: 3)'nin de belirttiği gibi, kriz dönemlerinde enflasyon nedeniyle sağlık hizmetlerinin maliyetlerinin artması ve ülkenin GSYH'sinin azalması dolayısıyla sağlık harcamalarının GSYH'ya oranında da artış olduğu görülmektedir. Bununla beraber, sosyal politikaların uluslararası arenada önem kazanmasıyla birlikte, vatandaşların küresel krizin negatif etkilerinden korunması amacıyla da sosyal güvenlik ve sosyal yardım harcamalarının artırıldığı söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, 2008/2009 krizi döneminde sosyal harcamaların önemli derecede artırıldığı söylenebilir.

2018/2019 Kur ve Borç Krizi ve Sosyal Harcamalar

Türkiye 2001 yılından itibaren dalgalı kur rejimine geçmiş ve yüksek faize dayalı bir büyüme modeli seçmiştir. 2012 yılı itibariyle yurt içinde ve dışında yaşanan siyasi olaylar nedeniyle döviz kurunda meydana gelen bozulmalar ise ekonomiyi kırılgan hale getirmiştir (Şanlı, 2021: 139). Bunun ilk yansımalarıysa 2013-2014 yılları arasında olmuştur. 2013 yılında meydana gelen Gezi Parkı olaylarının başlamasının yanı sıra FED'in daraltıcı para politikası kararı alması ekonomideki kırılganlığı daha da artırmıştır (Akçay ve Güngen, 2019: 12-13). ABD ve Türkiye arasındaki ekonomik yaptırımlar ise kırılganlığı daha da körüklemiştir. ABD'nin Suriye Savaşında aldığı konum ve Türkiye'nin bu süreçte Rusya ile yakınlaşmasına ek olarak, bazı terör örgütleriyle ilişkisi nedeniyle İzmir Protestan Diriliş Kilisesi Rahibi Andrew Brunson'un Ekim 2016'da tutukluluk halinin devam edeceğine dair karar alınması ABD-Türkiye arasındaki gerilimin tırmanmasına sebep olmuştur. ABD ile Türkiye'nin karşılıklı aldıkları yaptırım kararları TL'nin USD karşısında değer kaybetmesine neden olmuştur (Yorulmaz, 2018: 3-4). 2018 yılının Mayıs-Ağustos aylarında yurtiçi yerleşiklerin birikimlerini yurtdışına aktarmaları (17,8 Milyar USD) Türkiye'de finansal gerilimi artırmıştır. Böylece, 2018'in üçüncü çeyreğinde şiddetli bir kur krizi vakası yaşanmıştır (Yokuş ve Ay, 2020: 309). Döviz kurlarındaki oynaklığın önüne geçmek ve piyasaları istikrara kavuşturmak için TCMB'nin faiz artırması neticesinde kredi genişlemesi aniden durma noktasına gelmiştir. Bu durum küçük ve büyük işletmelerin iflas etmesiyle birlikte borç ödeme sorununun ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Orhangazi ve Yeldan, 2021: 476). Ayrıca, 2008/2009 ekonomik kriziyle benzer biçimde, küresel finansal nedenlerle Türkiye'ye yabancı sermaye girişleri azalırken, yurtiçi yerleşiklerin birikimlerini yurtdışına aktarması ülkenin finansman ihtiyacını da artırmıştır (Akçay ve Güngen, 2019: 12-13). Bu dönemde, ekonominin genel durumunu gösteren bazı veriler Tablo 9'da özetlenmektedir.

Tablo 9. Bazı makroekonomik değişkenler (2015-2020)

Göstergeler	2015	2016	2017	2018	2019	2020
GSYH (% Değişim)	6,1	3,3	7,4	3,0	0,9	1,8
İşsizlik Oranı (%)	10,3	10,9	10,9	11,0	13,7	13,2
TÜFE (% Değişim)	8,81	8,53	11,92	20,30	11,84	14,60

Kaynak: TÜİK, 2021a; 2021b; 2022a; 2022c; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021a; 2021b verilerinden derlenmiştir.

Tablo 9'da yer alan ilk değişken GSYH'dir. TÜİK (2022c) verilerine göre, Türkiye ekonomisi 2018'in dördüncü çeyreği ile 2019'un ilk iki çeyreğinde küçülmüştür. Başka bir deyişle, 2018/2019 döneminde, art arda üç çeyrek küçülme yaşanmıştır. Bu durum, yıllık ekonomik büyüme rakamlarına da yansımıştır. 2018/2019 krizi öncesi dönemde %7,4 olarak gerçekleşen ekonomik büyüme oranı 2018'de %3 olarak ve 2019'da da %0,9 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca, bu kriz döneminin işsizliği ve enflasyonu da olumsuz etkilediği açıkça görülmektedir. Kriz öncesi dönemde %10,9 olan işsizlik oranı kriz döneminde %13,7'yi ve %11,92 olan enflasyon oranı ise %20,3'ü görmüştür. Özellikle kur oynaklığının getirdiği belirsizliklerin fiyatlara yansımaları enflasyonda yaşanan artışın nedeni olarak değerlendirilebilir. Çünkü, Özçiçek (2007: 78) ile Bozdağlıoğlu ve Yılmaz (2017: 16-17)'in de belirttiği gibi, döviz kurundaki artışların, kısa dönem içerisinde enflasyonu artırıcı etkisi bulunmaktadır. Yaşanan ekonomik küçülme, işsizlik ve enflasyon artışlarına rağmen Boratav (2019: 288), 2018/2019 kur krizinin reel ekonomiye yansımadağını iddia etmektedir. Bu dönemde, bazı iktisatçılar tarafından krizin reel ekonomiye yansımadağı savunulsa da enflasyon oranlarında yaşanan artışlar ve iflasları takip eden işsizlik artışının reel ekonomi üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu gibi sorunlar, sosyal harcamaların artmasına neden olmaktadır. Bu dönemde sosyal harcamalarda yaşanan değişim Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal harcamaların görünümü (2015-2020)

Göstergeler (%)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Eğitim Harcamaları/GSYH	3,7	4,0	3,6	3,6	3,6	3,3
Sağlık Harcamaları/GSYH	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,4
Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Harcamaları/GSYH	4,3	5,0	5,1	4,8	5,5	5,9
Sosyal Harcamalar/GSYH	9,1	10,1	9,8	9,5	10,3	10,5

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2020: 10.

Tablo 10'da yer alan değişkenler 2018/2019 krizi özelinde incelendiğinde, sosyal harcamaları oluşturan sağlık harcamaları ile sosyal güvenlik ve sosyal yardım harcamalarında, beklenildiği gibi, bir artış yaşandığı, buna karşın, eğitim harcamalarının aynı düzeyde seyrettiği görülmektedir. Sosyal harcamalara bütün olarak bakıldığında ise 2018/2019 krizi sırasında artış gösterdiği söylenebilmektedir. Krizden hemen önceki yıla (2017) göre değerlendirildiğinde, sağlık harcamaları %1,1'den %1,2'ye, sosyal hizmet harcamaları %5,1'den %5,5'e ve sosyal harcamalar ise %9,8'den %10,3'e yükselmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, 2018/2019 krizi döneminde sosyal harcamalarda, çok büyük olmamakla birlikte, bir artış yaşandığı söylenebilir.

2020 Covid-19 Pandemi Krizi ve Sosyal Harcamalar

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 9 Ocak 2020'de Çin³ Wuhan'da yeni bir Koronavirüs (Covid-19) türü belirlendiğini ve bir salgın yaşandığını açıklamış (WHO, 2020a), bunun üzerine, 30 Ocak 2020'de WHO, en yüksek alarm seviyesi olan uluslararası endişe verici bir halk sağlığı acil durumu ilan etmiştir (WHO, 2020b). 3 Nisan 2020 itibarıyla Covid-19 vakalarının bir milyonu aştığı WHO tarafından rapor edilmiştir. WHO genel direktörü vaka sayılarındaki artışla birlikte artan kısıtlama ve önlemleri değerlendirerek bu salgının yalnızca bir sağlık krizi değil aynı zamanda ekonomik ve sosyal bir kriz de olduğunu vurgulamıştır. Yine salgın başladığından bu yana kısıtlamalar nedeniyle gelir kaybına uğrayan ve temel gereksinimlerini karşılayamayan aile ve bireylere yönelik sosyal koruma programlarının önemi üzerinde durmuştur (WHO, 2020d).

Çin'de başlayan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan salgın, bir sağlık krizi olmasının yanı sıra süreç içerisinde ekonomik krize de dönüşmüştür. Covid-19 salgını 2020'nin ilk çeyreğinde Çin ekonomisinin daralmasının neden olduğu arz şoku, tedarik zincirinin bozulmasının neden olduğu arz şoku, düşük tüketici talebi ve belirsizliklerin yatırım planlarını olumsuz etkilemesinin neden olduğu talep şoku ve likidite kısıtlamalarının şirketler üzerindeki olumsuzluklarıyla ekonomileri etkilemiştir (Karadağ Duymazlar, 2021: 102). Covid-19 pandemisinin yayılımının önlenmesi amacıyla alınan kapanma ve seyahat engelleri Covid-19 virüsünün neden olduğu ölüm sayısından daha büyük negatif arz şokuna neden olmuştur (Mauro, 2020: 32). Pandemi krizinin makroekonomiye en büyük etkisi endüstriyel üretimde meydana gelen düşüşlerdir. Diğer sektörler göz önüne alındığında bu düşüşlerin reel ekonomiye yansımaları daha olasıdır (Apergis ve Apergis, 2021: 6747). Pandeminin Çin'de ortaya çıkması ilk olarak yayılımı engelleme önlemlerini Çin'in almasını gerekli kılmıştır. Bu durum özellikle Çin pazarına bağımlı olan birçok Avrupa endüstrisinin talep açığı ile karşılaşmasına neden olmuştur. Örneğin; Çin'deki satışlar Almanya otomotiv endüstrisinin %40'ını oluşturmaktadır. Pandemi başladıktan sonraki birkaç hafta içinde Çin'de otomobil satışı tamamen durmuştur (Mauro, 2020: 33). Dolayısıyla, Covid-19 henüz ulusal sınırlarına ulaşmasa da özellikle Çin pazarına bağımlı olan ülkelerin olumsuz ekonomik etkileri görmeye başladığı söylenebilir.

Covid-19'un ekonomiye etkisi çok yönlü olmuştur. İşsizlik, gelir kayıpları, büyüme, turizm ve enflasyon gibi pek çok alanda onarılması uzun süre alacak etkiler bırakmıştır. Covid-19'un küresel bir salgın haline gelmesiyle birlikte ülkelerin aldığı kapanma ve kısıtlama önlemleri beraberinde işsizliği de getirmiştir. Devletler, ekonominin korunması ve Covid-19'un yayılımının durdurulması gibi iki zıt tercih arasında sıkışmıştır. Alınan sıkı önlemler işyerlerinin kapanmasına, kısmi zamanlı çalışmaya geçilmesine ve turizm ile seyahat sektöründe işten çıkarmaların yaşanmasına neden olmuştur (Hezam, 2021: 1153-1154).

³ Çin Halk Cumhuriyeti yerine çalışmada Çin kullanılacaktır.

2018 yılındaki kur krizinin etkileri devam ederken, 2020’de tüm dünya ile beraber Türkiye’yi de etkisi altına alan pandemi krizi ulusal göstergelerin dengesinde bozulmaların artmasına neden olmuştur (Voyvoda ve Yeldan, 2020: 3). Bu durumu, Tablo 11’de yer alan ve 2019-2021 dönemini kapsayan bazı makroekonomik değişkenlerde de görmek mümkündür.

Tablo 11. Bazı makroekonomik değişkenler (2019-2021)

Değişkenler	2019	2020	2021
GSYH (% Değişim)	0,9	1,8	11,0
İşsizlik (%)	13,6	13	11,3
TÜFE (% Değişim)	11,84	14,60	36,08

Kaynak: TÜİK, 2022a; 2022c; 2022f.

Daha önce de belirtildiği gibi, ekonomik krizden bahsedebilmek için, ülkenin GSYH’sinin art arda iki çeyrek daralması gerekmektedir. Ancak, Türkiye’de 2020’nin ikinci çeyreğinde büyük bir daralma (%10,3) yaşanmakla birlikte, üçüncü çeyrekte toparlanarak artış yaşanmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2022). Dolayısıyla, ilk bakışta bir ekonomik kriz gibi değerlendirilmemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak bununla birlikte, tüm dünyayı etkisi altına alması, küresel çapta üretimin aksamasına neden olması, birçok piyasa aktörünün devletler tarafından verilen desteklerle ayakta kalmayı başarabilmesi ve yabancı sermayenin ülkeden kaçması⁴ gibi nedenlerle bu dönemin de bir ekonomik kriz olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Tablo 11’deki GSYH değişkeninin seyrine bakıldığında, 2019’da %0,9 olarak gerçekleşen büyüme oranı, 2020’de %1,8 olarak gerçekleşmiştir. Daha sonrasında ise kısıtlamaların gevşetilmesi ve üretimin artırılmasıyla birlikte 2021’de %11 olarak gerçekleşmiştir. İşsizlik oranı değişkeni incelendiğinde ise 2019’da %13,6 olduğu ve düşüş eğilimine girerek, 2020’de %13, 2021’de de %11,3 olduğu görülmektedir. Bu değişimde, kriz dolayısıyla beklenen artışın gerçekleşmediği söylenebilir. Çünkü 2020’nin ikinci çeyreğinde, iş sözleşmeleri feshedilen ve işsizlik ödeneği şartını sağlamayanlara yönelik düzenleme yapılarak 3 ay boyunca günlük 39,24 TL almaları sağlanmış ve daha sonrasında da işten çıkarmalar yasaklanmıştır (Bulut ve Pınar, 2020: 221-222). Son olarak, enflasyon değişkenine bakıldığında ise sürekli bir artış eğilimi içerisine girdiği görülmektedir. 2019’da %11,84 olarak gerçekleşen enflasyon oranı, 2020’de %14,6 olarak ve 2021’de de %36,08 olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, Covid-19 pandemi krizinin etkisinin enflasyon oranlarına açıkça yansıdığı söylenebilir.

Yukarıda açıklandığı gibi, makroekonomik göstergelerde meydana gelen bozulmalara ek olarak, bu süreçte, özellikle sosyal eşitsizlikler ve gelir dağılımındaki adaletsizlikler toplumun sosyal devletin sağladığı hizmetlere olan ihtiyacını artırmıştır (Tuncay, 2021: 84). Tablo 12’de Covid-19 döneminde gerçekleştirilen sosyal harcamaların GSYH içindeki payları verilmiştir.

Tablo 12. Sosyal harcamaların görünümü (2019-2021)

Göstergeler (%)	2019	2020	2021
Eğitim Harcamaları/GSYH	3,6	3,3	2,8
Sağlık Harcamaları/GSYH	1,2	1,4	1,5
Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Harcamaları/GSYH	5,5	5,9	4,6
Sosyal Harcamalar/GSYH	10,3	10,6	8,9

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021b: 10 ve Muhasebat Genel Müdürlüğü, 2022 verilerinden derlenmiştir.

Tablo 12’de yer alan değişkenler Covid-19 pandemi krizi özelinde incelendiğinde, sosyal harcamaları oluşturan sağlık harcamaları ile sosyal güvenlik ve sosyal yardım harcamalarında, beklenildiği gibi, bir artış yaşandığı, buna karşın, eğitim harcamalarının küçük bir oranda azaldığı görülmektedir. 2020 yılının Mart ayından itibaren okulların uzaktan eğitime geçmesi nedeniyle, planlanmış olan cari ve yatırım harcamaların bir kısmının yapılamaması nedeniyle düşüş yaşandığı düşünülmektedir. Sosyal harcamalara bütün olarak bakıldığında ise Covid-19 pandemi krizi sırasında

⁴ Lenger (2019: 271)’e göre, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, yabancı sermayenin ülkeden kaçışı ekonomik krizin göstergesi olarak ele alınmıştır.

artış gösterdiği söylenebilmektedir. Ayrıca belirtmek gerekir ki yukarıda incelenen diğer kriz dönemlerinden hemen sonra genellikle, sosyal harcamalarda ani düşüşler gözlemlenmektedir. Bu durum, kriz dönemlerinde ani bir şekilde artan sosyal harcamaların, kriz sonrası dönemde normal seviyelerine düşmesi olarak değerlendirilmektedir. Ancak, 2018/2019 krizinden sonra ise sosyal harcamaların azalmadığı, aksine artış gösterdiği görülmektedir. Bunun en büyük nedeni, Covid-19 pandemisi olarak gösterilebilir. Zira pandemi döneminde, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığından Sosyal Güvenlik Kurumu'na "Emeklilik Sigortası Finansman Açığı" kapsamında yaklaşık 72 milyar TL ödenek aktarılmıştır. Bu finansman açığının ortaya çıkmasında Covid-19 döneminde istihdamı korumak için gerçekleştirilen kısa çalışma ödeneği, nakdi ücret destekleri, prim ertelemeleri ile artan sağlık harcamalarının neden olduğu tahmin edilmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021b: 143). İlave olarak, pandemi döneminde bütçe dışı fonlarla finanse edilen sosyal yardım programları da önemli bir yer tutmuştur. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Kanununun ikinci maddesi doğrultusunda Cumhurbaşkanlığı tarafından sosyal yardımlara ilişkin "acil durum" kararı alınmıştır. Bu karar çerçevesinde Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından pandemi sebebiyle dönemsel ihtiyaç sahibi olan ve temel ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumda olan haneler değerlendirilerek yardım yapılmasına karar verilmiştir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021b: 150).

4. SONUÇ

Sosyal harcamalar, özünde toplumu barındıran, toplumun çıkarları gözetilerek yapılan harcamalardır. Her ne kadar tek bir tanımından bahsetmek mümkün olmasa da yapılan tüm tanımların ortak noktasını toplumsal fayda oluşturmaktadır. Bu yüzden sosyal harcamaların yapılması, bütçe içerisindeki payının ise yüksek olması oldukça önem arz etmektedir. Çünkü bir ülkedeki sosyal harcamaların milli gelir içindeki payı aynı zamanda o ülkede yaşayan insanların refah seviyesini de gösteren önemli bir göstergedir. Sosyal harcamalar hayatın olağan akışında bile çok önemli bir yere sahipken, ekonomik kriz gibi olağanüstü dönemlerde daha da önemli hale gelmektedir. Zira işsizliğin arttığı, gelir dağılımının bozulduğu, yoksulluğun derinleştiği, sosyal sorunların baş gösterdiği bu dönemlerde özellikle dezavantajlı veya savunmasız grupların yaşam standartlarını korumak için sosyal harcamalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Oysa ekonomik kriz dönemlerinde bazen yaşanan krizin de özelliği nedeniyle uygulanması gereken sıkı maliye politikası istemeden de olsa sosyal harcamalarda da kısıntıya sebep olabilmektedir.

Çalışmada, 1990 sonrasında Türkiye'de yaşanan ekonomik krizlerde sosyal harcamalar ele alınmıştır. Sosyal harcamaların kriz dönemlerinde azalıp, artmasına göre göre ise kriz dönemleri incelenmiştir. Sosyal harcamaların incelenen dönemler içerisinde sadece 1994 krizinde azaldığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni ise uygulanan daraltıcı maliye politikasıdır. Çünkü 5 Nisan 1994 Kararları çerçevesinde mali disiplinin sağlanması amacıyla kamu harcamalarında kısıntıya gidilmesi, beraberinde sosyal harcamaların azalmasını doğurmuştur. Oysa 1999 ekonomik krizi, 2000/2001 ekonomik krizi, 2008/2009 küresel ekonomik krizi, 2018/2019 kur ve borç krizi ve 2020 Covid-19 pandemi krizi ise sosyal harcamaların arttığı dönemler olmuştur.

1999 ekonomik krizinde sosyal harcamaların artmasının tek nedeni ise sadece yaşanan kriz ortamı olmamıştır. Çünkü meydana gelen 17 Ağustos Gölcük depremi ve devam eden depremler sağlık harcamaları ve sosyal hizmet harcamalarının GSYH içindeki payının artmasına sebep olmuştur. 2000/2001 krizi ise Türkiye ekonomisi için bir yıkım dönemi olmuş, artan işsizlik ve yoksulluk sosyal harcamalara ekstra ağırlık verilmesini zorunlu kılmıştır. 2002'de göreve gelen 58. hükümetin sosyal politikada değişikliğe gitmesi, sosyal harcamalarda izleyen yıllarda sıçramaya sebep olmuştur. Bu sıçramada IMF'in önerdiği politikalar ile AB uyum sürecinin de kuşkusuz etkisi olmuştur. 2008 yılında ise dünyayı etkisi altına almaya başlayan küresel kriz, birçok ülke gibi Türkiye'yi de 2008'in sonu itibarıyla etkisine almıştır. Kriz döneminde sosyal harcamaların GSYH içindeki payında artış yaşanmıştır. Bunun nedeni ise sosyal harcamaların alt bileşeni olan sosyal güvenlik ve sosyal yardım harcamalarında yaşanan artış olmuştur. 2018/2019 kur ve borç krizi ise finans piyasalarında başlamış, özel sektörde firmaların iflas etmesine neden olarak reel ekonomiye yansımıştır. Reel sektörde etkileri 2019 yılında ortaya çıkmıştır. Bu kriz döneminde de bir önceki kriz döneminde olduğu gibi sosyal harcamaya ile sosyal güvenlik ve sosyal yardım harcamalarında artışlar meydana gelmiştir. Covid-19 pandemi krizi ise sağlık krizi olarak küresel ölçekte başlamış daha sonra ekonomik ve sosyal krize dönüşmüştür. Devletler halk sağlığını virüsün ölümcül etkilerinden korumaya çabalarken aynı

zamanda halkı, salgının getirdiği kısıtlama ve kapanmaların neden olduğu ekonomik etkilerden de korumaya çalışmış ve çalışmaktadır. Bu krizin salgından kaynaklı bir kriz olması sağlık harcamalarını dolayısıyla sosyal harcamaları artırmıştır. Ayrıca pandemi döneminde devletin artan işsizlik ve gelir kayıplarının olumsuz etkilerinden toplumu korumak amacıyla sosyal güvenlik ve sosyal yardım harcamalarına daha fazla gereksinim duyması sonucunu doğurmuştur. Her ne kadar bu dönemde Türkiye’de yapılan sosyal harcamaların bütçe dışı kaynaklardan karşılandığı bilinse de bütçe içinde de sosyal harcamaların artış gösterdiği rakamlardan anlaşılmaktadır. Bu açıdan Türkiye’de Covid-19 pandemi döneminde sosyal devletin gerekliliği olarak sosyal harcamaların artırılmaya çalışıldığı ve toplumu krizin olumsuz etkilerinden korumak amacıyla harekete geçildiği söylenebilir.

İncelenen kriz dönemlerinden sadece 1994 krizinde sosyal harcamalar azalırken, diğer tüm kriz dönemlerinde sosyal harcamalar artmıştır. Sosyal harcamaların azalması kriz dönemlerinde var olan sosyal sorunları daha da derinleştirirken, artırılması kalıcı bir şekilde sorunların çözülmesine yardımcı olmasa dahi krizin yükünü kısmen de olsa hafifletebilmektedir. Bu nedenle olağanüstü dönemlerden ziyade olağan dönemlerde yapılacak düzenlemeler ile kalıcı çözümler üretilmesi gerekmektedir. Ayrıca olağanüstü dönemlerin de Türkiye gibi ekonomisi kırılgan bir ülkede her zaman olabileceği dikkate alınarak buna yönelik özel planlamaların yapılması, bu planlamalar esnasında ise her krizin aynı etkiye sahip olmayacağını bilinmesi gerekmektedir. Unutulmaması gereken kriz dönemlerinin en büyük mağdurlarının krizi fırsata çeviremeyen halkın büyük bir kesimi olduğu gereğidir.

KAYNAKÇA

- Abanoz, İ. N. (2012). *Ekonomik Kriz, Kapitalizm ve Suç*. Legal Yayıncılık: İstanbul.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021b). “2020 Yılı Faaliyet Raporu”. Erişim: 24.02.2022, <https://www.aile.gov.tr/media/73627/2020-faaliyet-raporu.pdf>
- Akçay, Ü. ve Güngen, A. R. (2019). “The Making of Turkey’s 2018-2019 Economic Crisis”, Working Paper, No. 120/2019, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, Institute for International Political Economy (IPE), Berlin. Erişim: 14.03.2022, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/200182/1/1667890263.pdf>
- Aktan, C. C. ve Şen, H. (2001). “Ekonomik Kriz: Nedenler ve Çözüm Önerileri”. *Yeni Türkiye Dergisi*, 42 (Ekonomik Kriz Özel Sayısı II), 1225-1230.
- Aktaş, E., Tuncer, İ. ve Aydın, M. (2010). *1980 Sonrası Ekonomik Krizlerin Türkiye Tarım Sektörü Üzerindeki Etkileri*. Munich Personal RePEc Archive, MPRA Paper No. 14588, Erişim: 20.10.2020, <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/14588/>
- Alpagu, H. (2018). “Krizlerin Ekonomideki Yeri”. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (15), 1148-1167.
- Apak, S. (2009). “1929 ve 2008 Krizlerinin Karşılaştırılması: Dünya ve Türkiye Örneği”. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 41, 6-16.
- Apergis, E. ve Apergis, N. (2021). “The Impact of COVID-19 on Economic Growth: Evidence from a Bayesian Panel Vector Autoregressive (BPVAR) Model”. *Applied Economics*, 53 (58), 6739-6751.
- Avelino, G., Brown, D. S. ve Hunter, W. (2005). “The Effects of Capital Mobility, Trade Openness, and Democracy on Social Spending in Latin America, 1980-1999”. *American Journal of Political Science*, 49 (3), 625-641.
- Ay, A. ve Karaçor, Z. (2006). “2001 Sonrası Dönemde Türkiye Ekonomisinde Krizden Büyümeye Geçiş Üzerine Bir Tartışma”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 67-86.
- Aydın, M. K. ve Aksoy, Ö. (2015). “Türkiye Ekonomisi: Kendi Krizlerinden Küresel Finans Krizine”. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 1-22.
- Aydın, M. ve Erdoğan, M. M. (2008). “Mali Krizlerde Vergi Politikası: 1989 Sonrası Türkiye Değerlendirmesi”. *Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (3-6), 79-100.

- Batirel, Ö. F. (1995). “1994 Ekonomik Krizinin Kamusal Temelleri ve 1995 Önlemleri”. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 11-12-13, 95-100.
- Bilge, O. (2010). *Ekonomik Krizlerin Yoksulluk Üzerine Etkileri*. T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü: Ankara.
- Boratav, K. (2019). “Krugman’ın Senaryosu ve Türkiye Krizi”. *Mülkiye Dergisi*, 43 (1), 285-292.
- Bozdağlıoğlu, E. ve Yılmaz, M. (2017). “Türkiye’de Enflasyon ve Döviz Kuru İlişkisi: 1994-2014 Yılları Arası Bir İnceleme”. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 2 (3), 1-20.
- Buğra, A. (2008). *Kapitalizm, Yoksulluk ve Türkiye’de Sosyal Politika*. İletişim Yayınları: İstanbul.
- Buğra, A. ve Adar, S. (2007). “Türkiye’nin Kamu Sosyal Koruma Harcamalarının Karşılaştırmalı Bir Analizi”. *Sosyal Politika Forumu*, Erişim: 07.03.2021, <https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/T%C3%BCrkiye%E2%80%99nin%20Kamu%20Sosyal%20Koruma%20Harcamalar%C4%B1n%C4%B1n%20Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9Ft%C4%B1lmal%C4%B1%20Bir%20Analizi%20282007%29.pdf>
- Bulut, R. ve Pınar, Ç. (2020). “Covid-19 Pandemisi Döneminde Türkiye’de İstihdam ve İşsizlik”. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 217-225.
- Catullo, E. (2017), “Early Warning Indicator for Crises in an Agent-Based Macromodel”. M. Gallegati, A. Palestrini, A. Russo (Ed). in *Introduction to Agent-Based Economics*, Elsevier, Academic Press: London.
- Cazan Căfău, D. ve Cucos Saracu, A. F. (2013). “The Economic Crisis – Meanings and Significations Causes and Solutions”. *Economics and Applied Informatics*, 2, 21-24.
- Çalcalı, Ö. (2019). “Türkiye’de Kamu Eğitim Harcamalarının Gelişimi ve OECD Ülkeleri ile PISA Etkinlik Karşılaştırması”. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 449-474.
- Çetin, İ. (2019). “Sosyal Harcamaların Arz ve Talep Yönlü Belirleyicileri: OECD Ülkeleri Örneği”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 79-92.
- Delice, G. (2003). “Finansal Krizler: Teorik ve Tarihsel Bir Perspektif”. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 57-81.
- Doğan, A. (2011). *Küresel Açlık Sorunu ve Sosyal Adalet*. Dergâh Yayınları 449, Dergâh Yayınları: İstanbul.
- Draschl, D. C. (2019). *Selbstüberschätzung und Herdenverhalten: Eine Gemeinsame Betrachtung Zweier Beschränkt Rationaler Phänomene*. Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich.
- Dufour, M. ve Orhangazi, Ö. (2009). “The 2000–2001 Financial Crisis in Turkey: A Crisis for Whom?”. *Review of Political Economy*, 21 (1), 101-122.
- Dursunoğlu, A. (2009). *Teori ve İlişkileri ile Global Ekonomik Kriz*. Çizgi Kitabevi: Konya.
- Eğilmez, M. (2011). *Küresel Finans Krizi Piyasa Sisteminin Eleştirisi*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Eğilmez, M. (2017, 20 Haziran). “Türkiye Ekonomisi ve Kriz”. Erişim: 10.03.2021, <https://www.mahfiegilmez.com/2017/06/turkiye-ekonomisi-ve-kriz.html>
- Eğilmez, M. (2019, 7 Nisan). “Krizden Çıkışın Anahtarı”. Erişim: 12.03.2022, <https://www.mahfiegilmez.com/2019/04/krizden-cksn-anahtar.html>
- Eğilmez, M. ve Kumcu, E. (2003). *Ekonomi Politikası*. (4. Baskı). Om Yayınevi: İstanbul.
- Erdem, E. ve Tuğcu, C. T. (2013). “Türkiye’de Finansal Yapı, Krizler ve Ekonomik İstikrar Kararları”. M. Toprak ve N. Çatalbaş (Ed). içinde *Türkiye Ekonomisi*. Yayın No: 2895, Anadolu Üniversitesi Yayını: Eskişehir.

- Erdoğdu, M. M. (2008). "Türkiye'de Sosyal Bütçe ve Gelişimi". A. Buldam (Ed). içinde *Türkiye'de Sosyal Bütçe - Nasıl Yapılıyor? Nasıl İzlenir?*, (s. 1-152), TESEV Yayınları: İstanbul.
- Ersöz, H. (2003). "Doğuşundan Günümüze Sosyal Politika Anlayışı ve Sosyal Politika Kurumlarının Değişen Rolü". *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 53 (2), 119-144.
- Ertuğrul, C., İpek, E. ve Çolak, O. (2010). "Küresel Mali Krizin Türkiye Ekonomisine Etkileri". *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8 (13), 59-72.
- Espuelas-Barroso, S. (2010). "The Determinants of Social Spending in Spain, 1950-1980, Are Dictatorships Less Redistributive?". Working Papers in Economics 240, Universitat de Barcelona, Erişim: 12.05.2022, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.871.4220&rep=rep1&type=pdf>
- Eurostat (2021). *Social Protection (ESSPROS) – Overview*. Erişim: 07.03.2021, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/social-protection>
- Gaytancıoğlu, S. (2010). "Rasyonel Beklentiler Teorisi Çerçevesinde Türkiye'de 1994 Krizi". *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 139-146.
- Gök, S. (2010). *Ekonomik Krizin Çalışanlar Üzerine Etkisi: Bireysel, Örgütsel ve Sosyal Açıdan Bir Araştırma*. Beta Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Göze Kaya, D. ve Durgun Kaygısız, A. (2015). "2008 Küresel Krizi ve Sonrasında Türkiye'de Uygulanan Maliye Politikalarına Genel Bir Bakış". *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11 (26), 171-194.
- Gülođlu, B. ve Altunođlu, E. (2002). "Finansal Serbestleşme Politikaları ve Finansal Krizler: Latin Amerika, Meksika, Asya ve Türkiye Krizleri". *İstanbul Üniversitesi SBF Dergisi*, 27, 107-134.
- Hausmann, R., Rodriguez, F. R. ve Wagner, R. (2006). "Growth Collapses". CID Working Paper No. 136, Erişim: 12.03.2021, <https://www.hks.harvard.edu/centers/cid/publications/faculty-working-papers/growth-collapses>.
- Hepaktan, C. E. ve Çınar, S. (2011). "Mali Krizler ve Son Mali Krizin (2008) Reel Sektöre Etkileri". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 155-168.
- Hezam, İ. M. (2021). "COVID-19 and Unemployment: A Novel Bi-Level Optimal Control Model". *Computers, Materials & Continua*, 67 (1), 1546-2226.
- International Labour Organization (2011). *The Global Crisis: Causes, Responses and Challenges*. International Labour Office: Geneva.
- İpek, M. (2015). "Yeni Yoksulluk ve Türkiye'de Sosyal Yardım Paradoksu". *Karatahta İş Yazıları Dergisi*, 1 (Nisan), 77-104.
- Kabadayı, B. (2013). *Konjonktür Dalgalanmaları ve Ekonomik Krizler Perspektifinde Dünya Ekonomileri ve Türkiye: Uygulama ve Analiz*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Karabulut, Ş. ve Saraç, Ö. (2020). "İktisadi ve Mali Krizlerin Anatomisi: Krizler Tarihi Üzerine Kısa Değerlendirmeler". *İzmir İktisat Dergisi*, 35 (2), 375-401.
- Karadağ Duymazlar, Y. (2021). "Public Transfer Expenditures in Combatting the Economic Impact of COVID-19 Pandemic: Turkey Case and Policy Suggestions". B. Açıkgöz and İ. A. Acar (ed.) in *Pandemnomics: The Pandemic's Lasting Economic Effects*, Accounting, Finance, Sustainability, Governance & Fraud: Theory and Application (p. 99-116), Springer: Singapore.
- Karlık, R. (2009). *Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye Ekonomisi'nde Yapısal Dönüşüm*. (12. Basım). Beta Basım: İstanbul.
- Kayalıdere, G. ve Şahin, H. (2014). "Sosyal Devlet Anlayışı Çerçevesinde Türkiye'de Sosyal Koruma Harcamalarının Gelişimi ve Yoksulluk". *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 56-76.
- Kaymaz, V. (2018). "OECD Ülkelerinde Sosyal Harcamaların Belirleyicileri". *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 4 (2), 118-130.

- Kazgan, G. (2012). *Türkiye Ekonomisinde Krizler (1929-2009)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Kepepek, Y. ve Yentürk, N. (2001). *Türkiye Ekonomisi*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Keskin, H., Kiriş, H. M. ve Şentürk, C. (2006). “2001 Krizinin Ekonomik ve Siyasi Yönleri Üzerine Bir Değerlendirme Çabası”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 46-73.
- Keynes, J. M. (2008). *İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi*. U. S. Akalın (çev.), Kalkedon Yayınları: İstanbul.
- Koch, L. ve Chaudhary, M. A. (2001). “February 2001 Crisis in Turkey: Causes and Consequences”. *The Pakistan Development Review*, 40 (4 Part II), 467-486.
- Koyuncu, M. ve Şenses, F. (2004). “Kısa Dönem Krizlerin Sosyoekonomik Etkileri: Türkiye, Endonezya ve Arjantin Deneyimleri”. Ekonomik Araştırmalar Merkezi Araştırma Raporları 04/13, Erişim: 12.11.2021, <https://erc.metu.edu.tr/en/system/files/menu/series04/0413.pdf>
- Lenger, A. (2019). “Türkiye Ekonomisinin 2019 Krizi: Neo-Liberalizm, Yapısal Reformlar, Yeni Bağımlılık, vs.”. *Mülkiye Dergisi*, 43 (1), 271-284. Macovei, M. (2009). “Growth and Economic Crises in Turkey: Leaving Behind a Turbulent Past?”. *European Economy - Economic Papers* 386, Erişim: 22.12.2021, https://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication16004_en.pdf
- Maliye Bakanlığı (1996a). *1996 Mali Yılı Bütçe Gerekçesi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.
- Maliye Bakanlığı (1996b). *1997 Mali Yılı Bütçe Gerekçesi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.
- Maliye Bakanlığı (2005). *2006 Yılı Bütçe Gerekçesi*. Gurup Matbaacılık A.Ş.: Ankara.
- Maliye Bakanlığı (2006). *2007 Yılı Bütçe Gerekçesi*. Gurup Matbaacılık A.Ş.: Ankara.
- Maliye Bakanlığı (2012). *2013 Yılı Bütçe Gerekçesi*. Erişim: 06.01.2022, https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/04/2013-ButceGerekcesi_2013.pdf
- Maureen L. ve Marijn V. (2010). “Financial Crises and Social Spending: The Impact of the 2008-2009 Crisis”. World Bank, Erişim: 11.05.2022, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/12965>
- Mauro, B. W. (2020). “Macroeconomics of the Flu”. W. McKibbin ve R. Fernando (ed). in *The Economic Impact of COVID-19*, (p. 31-36), Centre for Economic Policy Research: London.
- Mayoral, F. M. ve Nabernegg, M. (2014). “Determinants of Social Spending in Latin America. A Dynamic Panel Data Error-Correction Model Analysis”. 21. Encuentro de Economía Pública, Universitat de Girona, Erişim: 12.05.2022, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5191814>
- Mishkin, F. S. (1996). “*Understanding Financial Crises: A Developing Country Perspective*”. NBER Working Paper 5600, Erişim: 10.03.2021, https://www.nber.org/system/files/working_papers/w5600/w5600.pdf
- Muhasebat Genel Müdürlüğü. (2022). “Merkezi Yönetim Bütçe İstatistikleri”. Erişim: 10.05.2022, <https://muhasebat.hmb.gov.tr/merkezi-yonetim-butce-istatistikleri>
- Obstfeld, M. (2009). “International Finance and Growth in Developing Countries: What Have We Learned?”. *IMF Staff Papers*, 56, 63-111.
- OECD (2010). *Sozialausgaben in OECD Factbook 2010: Economic, Environmental and Social Statistics*, OECD Publishing: Paris.
- OECD (2016). *OECD Factbook 2015-2016: Economic, Environmental and Social Statistics*. OECD Publishing: Paris. Erişim: 07.03.2021, <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2015-en>
- Oktar, S. ve Dalyancı, L. (2010). “Finansal Kriz Teorileri ve Türkiye Ekonomisinde 1990 Sonrası Finansal Krizler”. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 29 (2), 1-22.

- Orhangazi, Ö. (2019). "Türkiye Ekonomisinin Yapısal Sorunları, Finansal Kırılganlıklar ve Kriz Dinamikleri". *Mülkiye Dergisi*, 43 (1), 111-137.
- Orhangazi, Ö. & Yeldan, A. E. (2021). "The Re-making of the Turkish Crisis". *Development and Change, International Institute of Social Studies*, 52 (3), 460-503.
- Önder, İ. (2009). "Küresel Kriz ve Türkiye Ekonomisi". *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 42, 12-25.
- Örnek, İ. ve Taş, S. (2001). "Türkiye'nin Makroekonomik Yapısına Yönelik Genel Bir Değerlendirme ve Krizin Nedenleri: Sistemik Kriz Kanallarının Tanımlanması ve Sistemik Krizden Korunma Yolları". *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 229-245.
- Özççek, Ö. (2007). "Türkiye'de Ekonomik Krizler ve Döviz Kuru Enflasyon İlişkisi". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 71-80.
- Özdemir, S. (2005). "Başlangıcından Günümüze Refah Devletlerinde Sosyal Harcamaların Analizi". *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 153-204.
- Özker, A. N. ve Esener, Ç. (2009). "Türkiye'de Bir Kamu Harcaması Olgusu Olarak Eğitim Harcamaları: Örnek Ülkeler ile Yakın Dönem Karşılaştırma". *Mevzuat Dergisi*, 142, Erişim: 20.11.2021, <http://www.mevzuatdergisi.com/2009/10a/02.htm>
- Rawdanowicz, L. (2010). "The 2008-09 Crisis in Turkey: Performance, Policy Responses and Challenges for Sustaining the Recovery". OECD Economics Department Working Papers, No. 819, OECD Publishing, https://www.oecd-ilibrary.org/economics/the-2008-09-crisis-in-turkey_5km36j7d320s-en.
- Pires, M. C. C., Goto, F. ve Rocha, B. (2010). "Fiscal Policy in Times of Crisis: Macroeconomic Effects of the Primary Surplus". *Cepal Review*, 102, 135-150.
- Schmähl, W. (2009). *Soziale Sicherung: Ökonomische Analysen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Spremann, V. K. (1990). "Asymmetrische Information". *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 60(5/6), 561-586.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2020). "2021 Yılı Bütçe Gerekçesi", Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Bütçe Giderleri. Erişim: 15.03.2021, https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/05/2021_butcegerekcesi_21052021.pdf
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2021a). "Ekonomik ve Sosyal Göstergeler". Erişim: 07.11.2021, <https://www.sbb.gov.tr/ekonomik-ve-sosyal-gostergeler/>
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2021b). "2022 Yılı Bütçe Gerekçesi". Erişim: 17.02.2022, https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/10/2022_Yili_Butce_Gerekcesi.pdf
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2022). "2021 Büyüme Birinci Çeyrek". Erişim: 10.05.2022, <https://www.sbb.gov.tr/2021-buyume-birinci-ceyrek/>
- Şanlı, O. (2021). "Türkiye'de 1994, 2001 ve 2018-2021 Kur Krizlerinin Yeni Nesil Kriz Teorileri Çerçevesinde İncelenmesi". *Aydın İktisat Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 117-158.
- Şeker, M. (2011). *Yerel Yönetimlerde Sosyal Bütçeyi İzleme Raporu*. TESEV Yayınları: İstanbul.
- Şeren, G. Y. ve Geyik, O. (2021). "Türkiye'de Sosyal Koruma Harcamaları: 2000'li Yıllardan Günümüze Gelişim ve Değişim Temelinde Genel Durum". *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21 (2), 211- 234.
- TCMB (2022). "Gösterge Niteliğindeki Merkez Bankası Döviz Kurları". Erişim: 12.03.2022, https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html
- Toprak, D., Ağcakaya, S. ve Gül, H. (2016). "Sosyal Devlet Yaklaşımı Açısından Türkiye'de 1980 Sonrası Eğitim Harcamalarının Analizi". *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 123-165.

- Tuncay, T (2021). “Sosyal Politika”. T. Küçükcan (Ed). içinde *COVID-19 Pandemisine İlişkin Toplumsal Etkenler*, (s. 76-85), T.C. İçişleri Bakanlığı İç Güvenlik Stratejileri Dairesi Başkanlığı: Ankara.
- TÜİK (2021a). “Toptan Eşya Fiyat Endeksi (1994=100)”. Erişim: 14.12.2021, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=enflasyon-ve-fiyat-106&dil=1>
- TÜİK (2021b). “Tüketici Fiyatları Endeksi Sonuçları ve Değişim Oranları (1994=100)”. Erişim: 14.12.2021, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=enflasyon-ve-fiyat-106&dil=1>
- TÜİK (2022a). “İşgücü İstatistikleri, IV. Çeyrek: Ekim - Aralık, 2021”. Erişim: 17.02.2022, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-IV.-Ceyrek:-Ekim---Aralik,-2021-45643&dil=1#:~:text=T%C3%BCrkiye%20genelinde%2015%20ve%20daha,%11%2C2%20seviyesinde%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti.>
- TÜİK (2022c). “Dönemsel Gayrisafi Yurt İçi Hasıla, IV. Çeyrek: Ekim-Aralık 2021”. Erişim: 28.02.2022, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Donemsel-Gayrisafi-Yurt-Ici-Hasila-IV.-Ceyrek:-Ekim-Aralik-2021-45548>
- TÜİK (2022d). “Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Bölgesel Yoksul Sayıları ve Yoksulluk Oranları, 22.07.2021”. Erişim: 15.03.2021, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Gelir,-Yasam,-Tuketim-ve-Yoksulluk-107>
- TÜİK (2022e). “1987 Temel Yıllık Tüketici Fiyatları Endeks Rakamları”. Erişim: 24.04.2022, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=enflasyon-ve-fiyat-106>
- TÜİK (2022f). “Tüketici fiyat genel endeksi ve değişim oranları (1994=100) (*), 1994 – 2017”. Erişim: 24.04.2022, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=enflasyon-ve-fiyat-106>
- Tüleykan, H. (2016). “Faiz Dışı Fazla ve Bazı Bütçe Verileri Arasında Nedensellik İlişkisi”. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 301-322.
- Tüleykan, H. ve Parlak, M. A. (2018). “Türkiye’de Kamu Kesiminin Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi”. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 6 (2), 34-53.
- Türel, O. ve Voyvoda, E. (Ed.) (2011). *Türkiye’de ve Dünyada Ekonomik Bunalım 2008-2009*. (3. Basım). Yordam Kitabevi: İstanbul.
- Ural, M. (2003). “Finansal Krizler ve Türkiye”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 11-29.
- Varlık, C. (2006). “Gelişmekte Olan Ülkelerde Sermaye ve Akımlardaki Ani Durmalar ve Makroekonomik Etkileri”. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 76-116.
- Voyvoda, E. ve Yeldan, A. E. (2020). “COVID-19 Salgının Türkiye Ekonomisi Üzerine Etkileri ve Politika Alternatiflerinin Makroekonomik Genel Denge Analizi”, Ö. F. Çolak (Ed). içinde *Salgın Ekonomisi*, (s. 190-220), Eflatun Yayınevi: Ankara.
- WHO (2020a). WHO Statement Regarding Cluster of Pneumonia Cases in Wuhan, China. Erişim: 09.02.2022, <https://www.who.int/china/news/detail/09-01-2020-who-statement-regarding-cluster-of-pneumonia-cases-in-wuhan-china>
- WHO (2020b). WHO Director-General’s Statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV). Erişim: 09.02.2022, [https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- WHO (2020d). “WHO Director-General’s Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19”. Erişim: 09.02.2022, <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--3-april-2020>
- World Bank (2021). “Turkey Economic Monitor, April 2021: Navigating the Waves”. Erişim: 21.02.2022, <http://hdl.handle.net/10986/35497>

- Yay, S. (2015). “Tarihsel Süreçte Türkiye’de Sosyal Devlet”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (9), 147-162.
- Yentürk, N. (2009). *Sosyal Koruma Harcamalarını İzleme Kılavuzu 2009-2010-2011*. İstanbul Bilgi Üniversitesi STK Eğitim ve Araştırma Birimi, Erişim: 07.03.2021, <https://stk.bilgi.edu.tr/media/cd/10/doc/ekokuma01SosyalKoruma.pdf>
- Yereli, A. B., Kobal, İ. ve Köktaş, A. M. (2010). “Türkiye’de Sağlık Harcamalarını Artıran Faktörler”. 8. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 28-31 Ekim 2010, Erişim: 09.08.2021, <http://ahmetburcinyereli.com/BEYKON10.pdf>
- Yorgun, S. (2020). “Covid-19 Salgını’nın Sosyal Politikalara Etkileri”. D. Demirbaş, V. Bozkurt ve S. Yorgun (Ed). içinde *Covid-19 Pandemisinin Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Etkileri*, (s. 100-113), İstanbul Üniversitesi Yayınevi: İstanbul.
- Yorulmaz, R. (2018). “ABD Yaptırımları ve Kur Krizinin Bölge Ekonomilerine Yansımaları”. *Orta Doğu Araştırma Merkezi*. Erişim: 12.03.2022, https://www.sutso.org.tr/uploads/images/files/arastirmalar/218_tr_1.pdf.
- Yeldan, E. (2021). “Salgının Ekonomik Yaşama Etkileri”. *Fiscaoeconomia*, 5 (2), 793-800.

Der Phraseologische Wortschatz im Fremdsprachenunterricht- Einblicke in den deutsch-türkischen Zusammenhang

The phraseological vocabulary in foreign language teaching- Insights into the German-Turkish Context

Doç. Dr. Nihan DEMİRYAY
ÇOMÜ, Eğitim Fakültesi
E-posta: ndemiryay@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1497-9275

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66942>

Article Info	Abstract
<p>Received: 10.12.2022 Accepted: 15.12.2022</p> <p>Keywords: Fremdsprachenunterricht, Lesen, Phraseologismen, Wortschatz.</p>	<p>Eines der übergeordneten Lernziele des Fremdsprachenunterrichts ist, dass man die Befähigung erlangt, die erlernte Fremdsprache in den Situationen des Alltags in einer angemessenen und korrekten Weise zu instrumentalisieren. Innerhalb einer kommunikativen Situation stellen die Phraseologismen eine besondere Art der Kommunikation dar, weil sie in den mündlichen sowie schriftlichen Äußerungen der Sprachteilhaber als untrennbare Einheiten hervortreten und auch als solche gespeichert sind. Nun stellt sich der vorliegende Beitrag annähernd die Frage wie der Lernende an das Lernen von Phraseologismen herangeführt werden sollte. Hier erscheint das Heranziehen der fremdsprachlichen Lesetexte als angemessen da sie gute Ansatzpunkte für die Entwicklung der Lesekompetenz darbieten und inhaltsgemäß an authentischen Situationen anknüpfen können</p>
Makale Bilgisi	Öz
<p>Geliş: 10.12.2022 Onay: 15.12.2022</p> <p>Anahtar sözcükler: Foreign Language Teaching Phraseologisms Reading Vocabulary</p>	<p>One of the overarching learning goals of foreign language teaching is to acquire the ability using the knowledge in everyday situations in an appropriate and correct manner. Within a communicative situation, phraseologisms represent a special type of communication because they emerge as inseparable units in the oral and written utterances of the language participants and are also stored as such. Now the present contribution raises the question of how the learner should be introduced to the learning of phraseologisms. Here, using the foreign-language reading texts seems appropriate because they offer good starting points for the development of reading skills and can be linked to authentic situations in terms of content.</p>

1. EINLEITUNG

Eines der übergeordneten Lernziele des Fremdsprachenunterrichts ist, dass man die Befähigung erlangt, die erlernte Fremdsprache in den Situationen des Alltags in einer angemessenen und korrekten Weise zu instrumentalisieren. Immer mehr stößt das Anknüpfen des Unterrichtsinhaltes an die realistisch verzeichneten kommunikativen Situationen an positive Resonanz (Heggelund, 2001). Darüber hinaus resultiert aus den Erkenntnissen die Annahme, dass die meisten Wörter aus dem Wortschatzbereich überwiegend in festen Verbindungen Anwendung finden (Siepmann, 2007: 61). Hiernach wird in der aktuellen Forschung zum Wortschatzerwerb zunehmend für eine Vermittlung plädiert, in der Grammatik und Wortschatz nicht jeweils separat abgehandelt werden sollte, sondern eher in ihrer Kontextgebundenheit und miteinander vereinbarend erläutert sollten.

Innerhalb einer kommunikativen Situation stellen die Phraseologismen eine besondere Art der Kommunikation dar, weil sie in den mündlichen sowie schriftlichen Äußerungen der Sprachteilhaber als untrennbare Einheiten hervortreten und auch als solche gespeichert sind. Sie werden in adäquaten Situationen eingesetzt ohne die Notwendigkeit diese neu zu produzieren. Phraseologismen werden

vielmehr reproduzierend und instinktiv wiederholend eingesetzt. Nun stellt sich der vorliegende Beitrag die Frage wie der Lernende an das Lernen von Phraseologismen herangeführt werden sollte. Hier erscheint das Heranziehen der fremdsprachlichen Lesetexte als angemessen, da sie gute Ansatzpunkte für Entwicklung der Lesekompetenz darbieten und inhaltsgemäß an authentischen Situationen anknüpfen können. Ferner gewährleisten Lesetexte eine analytische Beobachtung des Sprachgebrauchs. Im Interesse der vorliegenden Studie demonstriert die herangezogene Lektüre hiernach deutlich, dass Phraseologismen in der Natur einer Sprache stehen und dass sie vielfältig in verschiedenen kommunikativen Situationen vorkommen können.

Das übergeordnete Ziel der durchgeführten Studie ist, die exzerpierten Phraseologismen aus dem Buch *Der Sprachabschneider* von Hans Joachim Schädlich mit ihren Entsprechungen in der türkischen Übersetzung *Sözcükkurpan* auffindig zu machen und darzulegen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine Dokumentation der Transferierungswege von Phraseologismen von der Ausgangs- in die Zielsprache, die im Rahmen des DaF-Unterrichts eine Möglichkeit zur deren Didaktisierung bieten kann.

2. LESEN UND WORTSCHATZ

Lesekompetenz und Wortschatzwissen sind eng miteinander verzahnt. Bei dem traditionellen Weg der Wortschatzvermittlung wird nach thematisch vorgelegten Rahmen, festgelegtes Wortschatzwissen vermittelt. Zum kommunikativen Erfolg führt jedoch eine kompetenzbezogene Lernzielsetzung im Hinblick auf den Wortschatzerwerb, bei der die Sprachhandlungskompetenzen der Lernenden gefördert werden.

Das Lernen wird im Rahmen der konstruktivistischen Theorien als ein aktiver Prozess angesehen. Hierbei wird das neue Input immer an dem schon längst bestehenden Wissen angeknüpft und der Lerner schafft ein neues Wissen, indem subjektive Stellungnahmen über den Input erzeugt werden (Hufeisen & Riemer 2010: 741).

Von Kühn wurde hiernach der „wortschatzdidaktische Dreischritt“ vorgeschlagen, der eine kompetenzorientierte und textbasierte Wortschatzarbeit ermöglicht. In Bezug auf die Erweiterung der Sprachhandlungskompetenz von Lernenden sollte die Wortschatzarbeit ausgebaut werden um ein kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen zu können. Diese Modellierung schließt drei Phasen ein, in denen die Wörter semantisiert (rezeptive Wortschatzarbeit), vernetzt (reflexive Wortschatzarbeit) und gebraucht (produktive Wortschatzarbeit) werden (Kühn 2010: 1253). Im Folgenden sollen sie ansatzweise beschrieben werden

2.1. Rezeptive, Reflexive und Produktive Wortschatzarbeit

Im Rahmen der rezeptiven Wortschatzarbeit wird das Augenmerk auf das Verstehen und Erklären von Wörtern und ihre Formulierungen aus Texten gelegt. Hier wird das aufgabengeleitete Lesen mit der Textarbeit eng miteinander zusammengefügt. Es ist dabei von besonderem Interesse den Lernenden die Gelegenheit zu bieten eigenständig unbekannte Wörter zu erschließen (Kühn 2010: 1253).

Im Mittelpunkt der reflexiven Wortschatzarbeit spielt die netzartige Strukturierung des Wortschatzes eine herausragende Rolle. Je tiefer die Wörter in ihren zugehörigen Untergruppen eingliedert werden umso sicherer können sie abgespeichert werden und bei Bedarf schneller und zieltreffender abgerufen werden. Die methodische Vermittlung kann durch formnetzwerkartige Gruppierungen vorgenommen werden, indem beispielsweise Diagramme, Wortbilder, Wortigel oder Mindmaps in Bezug auf themenspezifische Wortfelder und Wortfamilie instrumentalisiert werden (Kühn 2010: 1254). Somit kann der Lerner in der drauffolgenden dritten Phase der produktiven Wortschatzarbeit eine adäquate Leistung vollbringen.

In dieser Phase wird der erarbeitete Wortschatz den Texten und Situationen entsprechend angewendet (Kühn 2010: 1255). Hier können handlungsorientierte Aufgabenstellungen mündlich sowie schriftlich orientierte produktive Teilfertigkeiten fördern. Ganz im Sinne von Kühn soll zwischen einer kompetenzorientierten Wortschatzarbeit und dem Text eine wechselseitige Beziehung vorherrschen (Kühn 2010: 1253).

3. PHRASEOLOGISMEN ALS TEXTKONSTITUENTEN

Die Phraseologismen haben aufgrund ihrer kommunikativ-pragmatischen Aspekte eine besondere Tragweite für den Aufbau der Textstruktur.

Hier werden nach Fleischer die textbildenden Potenzen der Phraseologismen folgendermaßen beschrieben:

- a) syntaktische Struktur als Wortgruppe und daraus sich ergebende potentielle Teilbarkeit
- b) semantische Teilbarkeit mit Variationen bis zur semantischen Autonomisierung von Komponenten
- c) „diffuser Charakter“ der Bedeutung eines wesentlichen Teiles der Phraseolexeme
- d) reich entwickelte Synonymik innerhalb der Phraseolexeme
- e) stark entwickelte Expressivität durch Bildlichkeit und Konnotationen (vgl. Fleischer 1982: 216).

3.1 Pragmatische Funktionen der Phraseologismen

Bei der pragmatischen Funktion geht es um die Wirkungsmöglichkeiten von Phraseologismen, und ob die vom Sender verfolgte Intention durch ihren Einsatz unterstützt wurde oder nicht. Die wesentlichen Komponenten der pragmatischen Potenz von Phraseologismen wurde von Fleischer folgendermaßen beschrieben:

- durch den Einsatz einer phraseologischen Konstruktion kann eine Atmosphäre der Vertrautheit geschaffen werden oder die soziale Zusammengehörigkeit kann verstärkt werden.
- Phraseologismen können die emotional bedingten Einstellungen der Akteure zueinander auf eine indirekte Weise übertragen.
- durch den Zugriff auf Phraseologismen kann eine ironisch getönte Ausdrucksweise in Kraft treten.
- Die alltäglichen Situationen in denen kuriose Verhaltensweisen inhärent sind, werden durch Phraseologismen besänftigt und die betreffende Pointe in der Situation sozusagen entschärft.
- Die Phraseologismen können die Wirkung einer Aussage bekräftigen, weil sie leicht einprägsam sind und die emotionale Ausgangslage der Äußerung zu akzentuieren sowie zu veranschaulichen versuchen.
- Durch Phraseologismen können komplexe Situationen benannt und beschrieben werden. Sie haben diesbezüglich eine große Tragweite in ihren Anwendungsmöglichkeiten (vgl. Fleischer 1982, 223).

Bei einer kontrastiv angelegten Studie ist es bedeutend zu erfassen, inwiefern Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeitsbezüge von Phraseologismen bezüglich beider Sprachen bestehen. Diese Vorgehensweise ist insofern von Relevanz, dass der Lerner aus der Zielsprache das Phrasem aus der Ausgangsprache in erster Linie dadurch erkennt, indem er gewöhnlich nach gleichwertigen bzw. ähnlichen Regeln sucht, die ihm sein muttersprachliches Beherrschen bereits parat hält. (vgl. Hallsteinsdóttir, 2001). Um diesen Bezug zur Ähnlichkeit oder Gemeinsamkeit innerhalb der kontrastiven Phraseologie beschreiben zu können werden verschiedene Äquivalenztypen herangezogen. Im Interesse der vorliegenden Studie sollen die nach Henschel angeführten Äquivalenztypen für die Untersuchung relevant sein. Das sind die Volläquivalenz, partielle Äquivalenz, rein semantische Äquivalenz und Nulläquivalenz (vgl. Henschel, 1993, S. 137ff.).

3.1.1 Die Äquivalenztypen

a) Volläquivalenz

Man spricht von einer vollständigen Äquivalenz, wenn zwischen dem untersuchten Sprachenpaar eine ganz präzise Entsprechung der Phraseologismen zueinander gibt. Dies ist dann der Fall, wenn Phraseologismen in ihrer zwischensprachlichen Vergleichsbeziehung strukturelle, semantische und lexikalische Gemeinsamkeiten aufweisen.

Wenn die phraseologischen Einheiten in ihrer interlingualen Vergleichsbeziehung eine Gemeinsamkeit aufweisen, die lexikalischer, semantischer und struktureller Hinsicht ist, so kann man von einer Volläquivalenz sprechen. Es können dabei auch Abweichungen innerhalb der morphosyntaktischen Struktur auftreten, aber trotzdem denselben bildhaften Ausdruck und die Wahrnehmung hervorrufen.

b) Teiläquivalenz

Die Beschreibung der Teiläquivalenz nach Henschel erfolgt durch die Positionierung der Bedeutung in den Mittelpunkt. Hiernach gehören die verglichenen Phraseme aus verschiedenen Sprachen, der partiellen Äquivalenz an, wenn sie die gleiche Bedeutung hervorrufen, aber deutliche Unterschiede in der lexikalischen Entsprechung, Funktion und Struktur haben und folgerichtig das hervorgerufene Bild Abweichungen zeigt.

Diese Art von Phraseologismen bilden beim Fremdsprachenlernen eine Unsicherheit bezüglich der zu erlernenden Wortkette. Es werden nach Henschel vier Typen der partiellen Äquivalenz unterschieden:

1. Komponententausch
2. Funktionale Unterschiede
3. Unterschiede im Bildcharakter

Diese Phrasempaaere erzeugen ein ähnliches Bild mit nur feinen Unterschieden und haben folgerichtig eine relativ gleiche Bedeutung.

4. Semantische Unterschiede

Hier sind die zum Vergleich herangezogenen Phraseme formal identisch, aber sie weichen von ihren Bedeutungen ab.

c) Rein semantische Äquivalenz

Bei einer rein semantischen Äquivalenz geht hervor, dass sich der Komponentenbestand und das daraus ausgelöste, erzeugte Bild im zwischensprachlichen Vergleich nicht abdeckt. Sie entsprechen in ihrem semantischen Bereich was folgerichtig die Bezeichnung "rein semantisch" sich ergeben hat (vgl. Henschel, 1993, S. 142).

d) Nulläquivalenz

Die Nulläquivalenz bedeutet, dass man in der zwischensprachlichen Betrachtung für die Phraseologismen in die Zielsprache mit phraseologischen Mitteln nicht übertragen kann.

Dies ist der Fall, wenn keine syntaktische, semantische und lexikalische Übereinstimmung oder Ähnlichkeit aufgefunden werden konnte. Eine Vermittlung in die Zielsprache erfolgt vielmehr durch Paraphrasierung der Komponenten, wodurch eine ungefähre Bedeutung der phraseologischen Einheiten erfasst werden können. Aus dieser Vorgehensweise ableitend wird dieser Typ von Äquivalenz auch als Ersatzäquivalenz bezeichnet.

Im folgenden Abschnitt werden einige, für die nachfolgenden Dokumentation von Phraseologismen aus der Ausgangssprache (Deutsch) zu der Zielsprache (Türkisch) hin, relevante Hintergrundinformationen zu dem deutschen Originaltext *Der Sprachabschneider* von Hans Joachim Schädlich gegeben. Anschließend werden die darin vorkommenden Phraseologismen mit ihren türkischen Entsprechungen anhand der von Tuvana Gülcan übersetzten türkischen Version *Sözcükkirpan* vorgelegt.

3.2 Der Sprachabschneider von Hans Joachim Schädlich - Eine kurze inhaltliche Zusammenfassung

Ein fantasievoller Junge namens Paul und der mysteriöse Herr Vielolog sind die beiden Hauptfiguren des Werkes. Paul fantasiert gern, denkt sich auf dem Schulweg markante Geschichten aus, und erlebt in seiner imaginären Welt eine abenteuerliche Expedition. Er ist ein mittelmäßiger Schüler, der keine überragenden Schulleistungen hat. Er interessiert sich vielmehr für Sport- und Freizeitaktivitäten jeder Art und sieht Hausaufgaben als Hindernisse seine Freizeit so zu gestalten, wie er es nach der Schule gerne haben möchte. So kommt es ihm sehr gelegen, wenn er von

einem geheimnisvoll wirkenden Herrn Vielolog das absonderliche Angebot bekommt seine Hausaufgaben gegen Übernahme von bestimmten Wortarten und Buchstaben zu erledigen. Also machen sie ein Geschäft und Vielolog bekommt Präpositionen und bestimmte Artikel aus Pauls Sprachrepertoire und fertigt dafür eine Woche lang seine Hausaufgaben an.

Durch diesen unbedenklichen Handel wird Pauls Sprachvermögen sowie seine Ausdrucksweise stark beeinträchtigt. So lassen sich unbewusst Sätze ohne Präpositionen und den bestimmten Artikel entstehen, worauf diese Veränderung in Pauls Sprache von seinem sozialen Umfeld registriert wird. Mit der Zeit bereiten ihm seine unvollständigen Sätze so manchen Ärger.

Selbst wenn ihm seine fehlenden Worte eine Hürde in seiner Sprache darstellen, gewöhnt sich Paul allmählich an die Nachmittage, in denen er keine Hausaufgaben zu machen braucht und somit lässt er sich mit Herrn Vielolog ein zweites Mal auf ein Geschäft ein für die Hausaufgaben das Nötige zu veranlassen. Diesmal übergibt Paul seine Verbformen und auch den ersten Konsonanten von seiner Wortliste mit Doppelkonsonanten.

Nun sind Pauls Sätze kaum noch verständlich und gar vollständig. In der Schule und auch zu Hause erregt dieser Zustand natürlich viele kleine Ärgernisse. Paul ist normalerweise ein aufgeschlossener und gesprächiger Junge. Er liebt es über seine Träumereien und Erlebnisse zu erzählen. Doch alles fällt ihm jetzt schwer, weil er durch seine absonderliche Sprache nicht in der Lage ist darüber zu erzählen. Letzten Endes hat er keine Freunde um ihn herum, weil er sich nicht richtig unterhalten kann und wird immer mehr einsam. Bruno, ein aufrichtiger Freund steht Paul zur Seite als er vom ganzen Vorfall erfährt. Dieses ganze Tauschgeschäft mit Vielolog war ja nun ein großer Fehler und die Vorstellung der unbekümmerten freien Nachmittage natürlich ein Fehlurteil. Um dies ganze rückgängig zu machen und an seiner 'normalen' Sprache zu gelangen, hilft ihm der wahre Freund Bruno alles neu zu erlernen, was er dem Vielolog längst gegen seine 'Serviceleistungen' gegeben hat. Nach mühsamer Arbeit hat Paul all die Wortarten zurückgelernt und als er dies nachweisen kann ist der Vielolog so verärgert, dass er Paul alles wieder zurückgibt.

Das Buch gibt implizit einen Einblick in Begrifflichkeiten wie Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachsensibilisierung und Sprachbewusstmachung. Somit wird das Interesse an Sprache und einem Verständnis für grammatische Strukturen geweckt und insbesondere sprachanalytische Fähigkeiten gefördert, was besonders für Fremdsprachenlerner motivierend für weiteres Lernen sein kann. Gerade aus der Möglichkeit sich diese vielschichtige Thematik aus verschiedenen Perspektiven zu nähern, resultieren eine Vielzahl an Handlungsspielräume durch vergleichende Sprachanalyse vom Sprachsystem und Sprachgebrauch vorzunehmen, die als Denkanstoß für die Einplanung der vorliegenden Arbeit dienen.

Bereitwillig übernimmt Tuvana Gülcan die Aufgabe, ihre Leserschaft mit der Thematik Sprachreflexion vertraut zu machen. Das von ihr übersetzte Buch wurde 2013 unter dem Titel *Sözcükkirpan* im Habitus Minör Verlag erschienen.

4. ANALYSE UND AUSWERTUNG

Dieser Abschnitt widmet sich der Analyse von phraseologischen Einheiten nach der Einteilung von Äquivalenzgraden.

Als Analysematerial wurde die Originalfassung von Hans Joachim Schädlich *Der Sprachabschneider* sowie die türkische Übersetzung *Sözcükkirpan* von Tuvana Gülcan herangezogen. Die Ergebnispräsentation erfolgt durch die Auflistung exzerpierten Phraseologismen aus dem ausgangsprachlichen literarischen Text und deren Zuordnung nach ihrer türkischen Übersetzungsversion. Die jeweiligen Textbelege werden durchnummeriert und nach Ausgangstext *Der Sprachabschneider*, (AT) und Zieltext *Sözcükkirpan* (ZT) gekennzeichnet.

(1a) Da sagte der Lehrer, das sei eine faule Ausrede von Paul, weil Paul nicht zugeben wolle, dass er verschlafen habe. (AT, S.11)

(1b) O zaman da öğretmen uyuyakaldığını itiraf etmek istemeyen Paul'ün bahane uydurduğunu söylemişti (ZT, S..9)

Dt.: eine faule Ausrede

Türk.: bahane uydurmak

→Teiläquivalenz

(2a)“Jeden Morgen fahre ich mit dieser Bahn, und jeden Morgen ist es dieselbe Fahrerei. Ein Geruckel und Gezuckel, dass die letzte Müdigkeit verfliegt, wenn du noch müde bist.” Die Bahn ruckelt und zuckelt weiter. (AT, S.16)

(2b) “Her sabah bu tramvayla yolculuk ediyorum, her sabah aynı yol. Uyku mahmuruyusan bu itiş kakışta uykun açılıveriyor.”, diyor. Tramvay harlamaya gürlemeye devam ediyor. (ZT, S. 14)

Dt.: Geruckel und Gezuckel -Türk.: itiş kakış

→Volläquivalenz

Dt.: ruckeln und zuckeln -türk.: harlamak gürlemek

→Teiläquivalenz

(3a) Nach seinen Begegnungen mit (...), wundert es Paul nicht mehr, dass vor der Schule ein Mann auftaucht, dessen Anblick auch einem größeren Jungen als Paul die Sprache verschlagen muss. (AT, S.20)

(3b) Yolda (...) karşılaştıktan sonra Paul kendisinden büyük bile küçük dilini yutmasına neden olacak bir adamı okulun önünde görünce artık hiç şaşırıyor. (ZT, S.18)

Dt.: jmdm. verschlägt die Sprache

Türk.: küçük dilini yutmak

→Teiläquivalenz

(4a) Paul will vor dem Fußballtraining seine Hausaufgaben hinter sich bringen. (AT, S.23)

(4b) Paul futbol antrenmanından önce ev ödevi derdinden kurtulmak istiyor. (ZT, S.21)

Dt.: etw. hinter sich bringen

Türk.: bir şeyi yapma derdinden kurtulmak

→rein semantische Äquivalenz

(5a) In der Schule geht es erst richtig los. Pauls Mitschüler merken gleich, dass mit Paul etwas nicht stimmt. (AT, S. 29)

(5b) Ama işler asıl okulda sarpa sarıyor. Paul’ün sınıf arkadaşları bir terslik olduğunu hemen anlıyorlar. (ZT, S. 27)

Dt.: etwas geht erst irgendwo richtig los

Türk.: bir şeyin asıl biryerde sarpa sarması

→rein semantische Äquivalenz

(6a) Paul kommt von der Schule nach Hause und seufzt, weil er das Gefühl hat, dass für ihn mehr hätte herausspringen müssen, als eine Woche ohne Hausaufgaben. (AT, S. 30)

(6b) Paul okuldan eve geliyor ve derin bir iç geçiriyor çünkü içinde ödevsiz bir hafta boyunca çok daha fazla şey yaşaması gerekmiş gibi bir his var. (ZT, S. 28)

Dt.: seufzen

Türk.: derin bir iç geçirmek

→Volläquivalenz

(7a) Bruno hat zuletzt beinahe ein schlechtes Gewissen. (AT, S. 36)

(7b) Bruno da vicdan azabı çekiyor. (ZT, S. 34)

Dt.: schlechtes Gewissen haben

Türk.: vicdan azabı çekmek

→Teiläquivalenz

(8a) Sie glauben, dass Paul einen Dreh gefunden hat, die Lehrer auf den Arm zu nehmen. (AT, S.39)

(8b) Paul'ün, öğretmeni tiye almak için numara yaptığını sanıyorlar. (ZT, S. 37)

dt. Einen Dreh finden für etw.

türk.: bir şey için numara yapmak

→Teiläquivalenz

dt.: jdn. auf den Arm nehmen

türk.: bir kimseyi tiye almak

→rein semantische Äquivalenz

(9a) “Sein du kleines Knirpschen, müssen du Kindergarten gehen. Oder Mutti Rockzipfel bleiben.”(A;S. 39)

(9b) “Sen bastıacak olmak, ana okulu gitmek ya da anne diz dip ayrılmamak.” (ZT, S. 37)

dt.: ein kleines Knirpschen sein

türk.: bastıacak olmak

→Teiläquivalenz

dt.: an Mutters Rockzipfel hängen

türk.: (annenin) dizinin dibinden ayrılmamak

→Volläquivalenz

(10a) Der Klassenlehrer bestellt Paul zu sich und sagt sehr ärgerlich: “Wenn das so weitergeht, dann müssen wir ein ernstes Wort mit dir reden. (...) Du glaubst wohl, du kannst dir alles erlauben, wie? Nimm dich gefälligst zusammen und hör mit den Faxen auf!” (AT, S.40)

(10b) Sonunda Paul'ü sınıf öğretmeni yanına çağırıyor. “Böyle yapmaya devam edersen külahları değiştiriz, ona göre. Aklından neler geçiyor senin böyle? Her aklına eseni yapabileceğini mi sanıyorsun? Derhal toparla kendini ve bu sersemliğe bir son ver!” diyor öfkeyle. (ZT, S.38)

dt.: mit jmdm. ein ernstes Wort reden

türk.: külahları değiştirmek

→rein semantische Äquivalenz

dt.: sich alles erlauben können

türk.: her aklına eseni yapmak

→rein semantische Äquivalenz

dt.: sich (gefälligst) zusammennehmen

türk.: toparla kendini

→Volläquivalenz

dt.: mit den Faxen aufhören

türk.: sersemliğe bir son vermek

→Volläquivalenz

(11a) Paul zuckt nur mit den Schultern. (AT, S.40)

(11b) Paul omuz silkmekle yetiniyor. (ZT, S. 38)

dt.: mit den Schultern zucken

türk.: omuz silkmek

→Volläquivalenz

(12a) Am dritten Montag sagt er zu Vielolog: “Ich können gar nichts mehr allein machen. Du dürfen mich jetzt nicht sitzen lassen”. (AT, S.42)

(12b) “Artık yalnız hiçbir şey yapamamak ben. Sen ben orta bırakmamak gerek”, diyor Paul, Çokbilir’e üçüncü pazartesi gelip çıktığında. (ZT, S.40)

dt.: jdn. sitzen lassen

türk.: birini ortada bırakmak

→Teiläquivalenz

(13a) Aber Vielolog lacht Paul einfach aus. (...) “Wir haben ein ehrliches Geschäft gemacht, und damit basta.” (AT, S.46)

(13b) Ama Çokbilir alay edercesine gülüyor. “İstemekte özgürsün ama biz seninle dürüst bir anlaşma yaptık, o yüzden hiç umutlanma. (ZTS. 45)

dt.: mit jmdm. ein ehrliches Geschäft machen
yapmak

türk.: biriyle dürüst bir anlaşma

→Volläquivalenz

dt.: und damit basta

türk.: o yüzden hiç umutlanma

→rein semantische Äquivalenz

(14a) Vor lauter Schadenfreude kriegt Vielolog einen dunkelroten Kopf. (AT, S.51)

(14b) Çokbilir oh canıma değsin diye öyle çok zıplıyor ki yüzü kıpkırmızı oluyor. (ZT, S. 49)

dt.: vor lauter Schadenfreude

türk.: oh canıma değsin diyerek

→rein semantische Äquivalenz

(15a) Er muss nach Luft schnappen, setzt sich auf seinen Holzkoffer und japst. (AT, S.51)

(15b) Biraz nefeslenmek için tahta sandığının üzerine oturuyor. (ZT, S. 49)

dt.: nach Luft schnappen

türk.: nefeslenmek

→Teiläquivalenz

(16a) Sie treffen sich nach der Schule bei Paul, und Paul weiht Bruno in das Geheimnis ein. (AT, S.51)

(16b) Okuldan sonra Paul’ün evinde buluştuklarında Paul, Bruno’ya sırrını açıklıyor. (ZT, S.49)

dt.: jdn. ins Geheimnis einweihen
türk.: birine sırrını açıklamak
→Volläquivalenz

(17a) Satz für Satz kommt Paul der Sache auf die Spur (AT, S.54)

(17b) Paul teker teker bütün cümleleri düzeltiyor. (ZT, S.51)

Dt.: einer Sache auf die Spur kommen

Türk.: cümleleri düzeltmek

→Nulläquivalenz

(18a) Auch für Bruno ist es gar nicht einfach. Aber leichter ist es für ihn doch, weil er alles im Kopf hat. (AT, S. 54)

(18b) Bruno'ya da zor geliyor. Ama tabii o her şeyi unutmadığı için onun için daha kolay oluyor. (ZT, S. 52)

dt.: alles im Kopf haben

türk.: unutmamak

→rein semantische Äquivalenz

(19a) Paul hält ihm das Blatt vor die Nase, und Vielolog lässt vor Ärger seinen Holzkoffer fallen. (AT, S.56)

(19b) Paul kağıdı burnunun ucuna dayıyor ve Çokbilir öfkeden elindeki sandığı düşürüyor. (ZT, S.54)

dt.: etw. jdn. vor die Nase halten

türk.: birşeyi birinin burnunun ucuna dayamak

→Volläquivalenz

Aus der durchgeführten Analyse geht hervor, dass sich von insgesamt 26 exzerpierten Beispielanalysen 9 mit volläquivalenten Entsprechungen, eine annähernd volle Übersetzbarkeit dokumentieren.

Mit insgesamt 8 teiläquivalenten Entsprechungen bieten sich auch hier gute Übersetzungsmöglichkeiten. Man spricht hier von guten Übersetzungsmöglichkeiten, wenn die Bedeutung des ausgangsprachlichen und zielsprachlichen Phrasem entweder gleich bzw. einigermaßen überschaubar ist oder wenn der phraseologische Ausdruck ein ähnliches semantisches Bild in beiden herangezogenen Sprachen hervorruft. Dies ist in dem Belegmaterial mit 8 rein semantischen Äquivalenzen vertreten.

Vom Belegmaterial wurde durch die Analyse ersichtlich, dass in einigen Beispiele (15, 18) bei der Übersetzung in die Zielsprache keine äquivalente Entsprechung auffinden werden konnte. In so einem Fall hat die Übersetzerin eine andere Entsprechung gefunden, deren Bedeutung der des Ausgangstextes möglichst ähnelt. Hier wird das Phrasem in ein einfaches Lexem übertragen (siehe Beispielanalyse 15a, 15b, 18a, 18b)

Mit einem einzigen Befund aus dem Belegmaterial wurde im Rahmen der durchgeführten Analyse ein phraseologischer Ausdruck einer Nulläquivalenz zugeordnet (siehe Beispielanalyse 17a und 17b) wodurch die Übersetzung des Phrasems in die Zielsprache durch eine freie Wortverbindung erfolgte.

5.SCHLUSSFOLGERUNG

Der vorliegenden Arbeit liegt ein analytischer Ansatz zugrunde, der seine Aufmerksamkeit dem türkischen Zieltext widmet, die Elemente des Originals dabei aber nicht völlig aus den Augen verliert. Diesen Verhältnissen nahekommend, wurde in der durchgeführten Untersuchung qualitativ einander voll-, teil-, rein semantisch- oder durch nulläquivalent entsprechende deutsch-türkische Phraseologismen exemplarisch durch das Belegmaterial aufgezeigt.

Hierbei war es von Belang gewesen, zu untersuchen wie mit der Transferierung von phraseologischen Einheiten vom deutschen Ausgangstext in den türkischen Zieltext umgegangen wurde.

Es hat sich herausgestellt, dass die Bedeutungsfeinheiten, die den Phrasemen zugrunde liegen in der türkischen Übersetzung ebenfalls aktualisiert werden konnten, womit die Funktion des Textes für die Gesamthandlung erhalten bleibt. Es konnten auch Rückschlüsse auf die Überlegungen gezogen werden, die in die Übersetzungsentscheidungen eingeflossen sind, wenn es sich um die zielsprachliche Übertragung der Phraseologismen handelt. *Der Sprachabschneider* behandelt die vielschichtige Thematik der sprachlichen Besonderheiten, die im Verlauf der Handlung immer wieder aufgegriffen werden. Diese Auseinandersetzung mit der Sprache an sich, dient nicht nur zur Verständnissicherung der formalen und funktionalen Grammatik, sondern diese sind auch situationsorientiert mit dem Weltwissen von Lesern verknüpfbar. Durch die Übersetzung wurde diese Komplexität zur Sprache gebracht, mit der die Übersetzerin sich während der Arbeit am Zieltext befassen musste. Es wird somit eine Grundlage für die Zielleserschaft erschaffen diese beziehungsreiche Thematik aufzugreifen und zu verstehen.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur:

Schädlich, H. J., Glienke, A (1993). *Der Sprachabschneider*. Rowohlt.

Schädlich, H. J., Glienke, A. (2013). *Sözcükkirpan*. (T. Gülcan, übers.). Istanbul: Habitus Minör Vlg (Originalfassung 1993).

Sekundärliteratur:

Fleischer, W. (1982). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 1. Aufl. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut

Hallsteinsdóttir, E. (2001). *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. www.verlagdrkovac.de/0435volltext.htm (Zugriff 29.11.2022)

Heggelund, K. (2001). *Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive.* In: *Linguistik online* 9 (2). Online verfügbar unter: http://www.linguistik-online.de/9_01/Heggelund.html (Zugriff: 21. 11. 2022).

Henschel, H. (1993). *Die Phraseologie der tschechischen Sprache: ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Hufeisen, B. und Riemer, C. (2010). *Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton: 738–753.

Kühn, P. (2010). *Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton: 1252–1258.

Siepmann, D. (2007). *Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört*. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46: 59–80.

Digitale Lernspiele für den Einsatz im DaF-Unterricht – Das Beispiel des Spielentwicklungsprojektes »Berlin 3D Entdecken!«

Digital Learning Games for Use in GFL Lessons. The Example of the Development Project „Berlin 3D entdecken!“

Prof. Dr. Yunus ALYAZ
Bursa Uludağ Üniversitesi
E-posta:alyaz @uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6429-0145

Dr. Dorothea SPANIEL-WEISE
Friedrich Schiller Universität Jena
E-posta:dorothea.spaniel-
weise@uni-jena.de
ORCID: 0000-0002-6429-0145

Doç. Dr. Nihan DEMİRYAY
Çanakkale Onsekiz Mart
Üniversitesi
E-posta: ndemiryay@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1497-9275

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66943>

Article Info	Abstract
<p>Received: 10.12.2022 Accepted: 16.12.2022</p> <p>Keywords: Digitale Spiele, Fremdsprachenunterricht, interkulturelles Lernen, Lernprozesse</p>	<p>Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Erkenntnisse, Zusammenhänge, Ziele und die Potentialen des Digital Game-Based Language Learning dargelegt. Aus dem breiten Spektrum dieses Themenfeldes wird der Fokus insbesondere auf die Aufgaben der Methodik gelegt, und zwar mit dem Erkenntnisinteresse den DaF-Lernenden durch diese spezifische Art von Lernform, alternative Lernräume via virtuelle Lernumgebungen zu schaffen. Am Beispiel des dreidimensionalen Lernspiels <i>Berlin 3D entdecken!</i> dessen Konzeptionalisierung in enger Kooperation zwischen Bursa Uludağ Universität, und der der Friedrich-Schiller-Universität entstand, wird erläutert, wie die Konzepte jeweils angewandt werden und auf welche Weise der Einsatz dieser Lernform einen vertieften Blick in fremdsprachlichen Lernprozessen im Rahmen des interkulturell motivierten DaF- Unterrichts gewährleisten.</p>
Makale Bilgisi	Öz
<p>Geliş: 10.12.2022 Onay: 16.12.2022</p> <p>Anahtar sözcükler: Digital Games, Foreign Language Teaching, Intercultural Learning, Learning Processes</p>	<p>In this article, the insights, connections, goals and potentials of Digital Game-Based Language Learning are presented first. From the broad spectrum of this subject area, the focus is placed in particular on the methodology, with the knowledge interest to create alternative learning spaces via virtual learning environments for Learners of German as Foreign Language. Using the example of the three-dimensional learning game <i>Berlin 3D entdecken!</i> the conceptualization of which was created in close cooperation between Bursa Uludağ University and Friedrich Schiller University, it is explained how the concepts are applied in each case and how the use of this form of learning provides a deeper insight into foreign language learning processes of interculturally motivated German as Foreign Language lessons.</p>

1. EINLEITUNG

Folgt man der fortschreitenden Globalisierung, die ihren Fokus auf die Rekonstruktion der Lehr- und Lernaktivitäten richtet, und dabei digitale Lernspiele in den Blick nimmt, sind folgende Merkmale konstitutiv für die Aufbereitung bzw. Gestaltung der Inhalte von digitalen Lernspielen: Sie kennzeichnen vielmehr als sonst die sprachübergreifenden und interkulturellen kommunikativen Akte globalisierter bzw. transnational vernetzter Gesellschaften. Mit dieser Annahme bieten digitale Spiele als Unterrichtsmedium mit ihren sprachlichen und landeskundlichen Variationen in Form von audiovisuellen Komponenten eine Vielzahl von Potenzialen für den Einsatz im DaF-Unterricht. Die spielerische Vermittlung von Lerninhalten (Gamifizierung) wird durch maßgeschneiderte Strukturprinzipien an den RezipientInnen orientiert. Daher wurden in den letzten Jahrzehnten digitale Lernspiele verschiedener Genres hergestellt, die von einfachen, kleineren Spielen zu extensiven Spielen mit längeren Szenarien ein breites Spektrum anbieten. Sie können auf verschiedenen Medien wie PCs,

Tablets, Handys und Spielkonsolen gespielt werden und erfreuen sich besonders bei Jugendlichen großer Beliebtheit (Gabriel 2016; Arnold et al. 2018; Reinhardt 2019). Die Bedeutung der digitalen Lernspiele für die Methodik der Fremdsprachenvermittlung wird mittlerweile auch von der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache aufmerksam registriert. Im Zuge dessen hat sich ein neuer Rahmen etabliert, der eine umfassende Betrachtung ermöglicht. Zentrale Annahme ist, dass es vor allem die Jugendlichen sind, die die extensiven Spiele mit längeren Szenarien und abenteuerlichem Inhalt bevorzugen, wobei diese Spiele eine dreidimensionale Spielarchitektur aufweisen (engl. *Commercial Off-the-Shelf Games* = COTS) (Flynn, 2011).

Von dieser Tatsache ausgehend wurden digitale Spiele hergestellt, die die spielerischen Elemente, Spielarchitektur und- mechanik dieser Spiele adaptieren und zur Vermittlung von Lerninhalten gespielt werden sollten. Diese Art digitaler Lernspiele wird, anders als die kleinen digitalen Spiele wie ‚Galgenmenschen‘, ‚Flashkarten‘, ‚Grammatikspiele‘ u.v.a., in der Fachterminologie als ‚ernste‘ oder ‚ernsthafte Spiele‘ bezeichnet (engl. *Serious Games*) (vgl. Marr 2010; Schlemminger 2012; Wolf 2013; Quinche 2016). Ernsthafte Spiele mit ihren längeren, filmähnlichen Szenarien, einer dreidimensionalen Umgebung, Objekten, Spielfiguren u.a. werden in Form eines spannenden Abenteuerspiels als Unterrichtsmaterial aufbereitet und vermittelt somit den Lerninhalt auf spielerische (gamifizierte) Weise. Die Gestaltung solcher Lernerspiele setzt in Konzipierung und didaktischer Perspektivierung ganz gezielt neue, innovative Akzente.

In diesem Sinne beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der konzeptionellen Gestaltung sowie der lernerorientierten Durchführung des dreidimensionalen Lernspiels *Berlin 3D entdecken!* (2016), in dem der Aspekt des landeskundlichen Lernens zentral ist. Es handelt sich hierbei um ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, welches in Kooperation mit der Uludağ Universität Bursa (Türkei) und der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Deutschland) steht und von DaF-DozentInnen durchgeführt wurde.

Durch technologische Entwicklungen nach der Jahrtausendwende und deren Auswirkungen auf den Digitalspielmarkt rückte besonders das Teilgebiet Digital Game-Based Language Learning (fortan DGBLL) das Lernen mittels Computerspiele in den Vordergrund. Mit der Schwerpunktsetzung auf den Einsatz jeglicher Art digitaler Spiele, einschließlich die kleinformatischen sowie kommerzielle Abenteuerspiele ist ein vertiefter Blick in die aktuelle Erforschung der fremdsprachlichen Lernprozesse möglich (Pitarch 2018; Xu et al. 2019). Im Zuge der Entwicklung des DGBLLs ist ein stetiger Anstieg in der Etablierung von Serious Games Instituten zu verzeichnen, die sich dem wachsenden Interesse der Nutzer widmen. Gegründet wurde u.a. das Serious Games Institute South Africa (SGI-SA 2004), die Canadian Game Studies Association (CGSA 2005), das Serious Games Institute United Kingdom (SGI UK 2007) und das Portal für spielbasierte Wissensvermittlung 2009 in Deutschland, das Serious Games Network EU (SEGAN 2012), die Serious Games Society (SGS 2014 in Italien) und schließlich die Serious Games Association Asia (SGA in Singapur 2015). Die Arbeit dieser Einrichtungen spiegelt sich u. a. in der Vielzahl von Forschungsvorhaben, Veranstaltungen und Veröffentlichungen im akademischen Bereich. Zudem wurden weltweit an verschiedenen Universitäten der Digitalspiel-Lehrstühle gegründet und in den jeweiligen Institutionen wurden Seminare (z. B. Universität Bayreuth 2015; Universität Göttingen 2018; Universität Basel 2020 u.a.) abgehalten. Darüber hinaus wurden in Fachzeitschriften Neuerscheinungen publiziert, die sich ausschließlich mit den Forschungsergebnissen über das Lernen durch Digitalspiele befassen (z. B. Loading 2007; IJSG - International Journal of Serious Games 2014; IJGBL International Journal of Game-Based Learning, 2011; ToDIGRA Journal 2013). In anderen renommierten Zeitschriften (wie z. B. The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning (ReCALL) wurden 2012 zahlreiche DGBLL-Themenhefte veröffentlicht. Ein weiteres Indiz für das weltweite Interesse an DGBLL ist die Organisation der internationalen Workshops in denen nur Beiträge über das Lernen durch Digitalspiele präsentiert werden können (z. B. DIGRA - Digital Games Research Association Congress 2003-2019; ECGBL - The European Conference on Games Based Learning 2007-2019). Internationale Institutionen bzw. Unternehmen wie die Europäische Kommission (2014), IBM (2009) und Adobe Corp. (Derryberry 2007) haben Informationsschriften veröffentlicht, die die Herausforderungen der weltweiten DGBLL und das damit verbundene Angebot an Lehr- und Lernarrangement thematisiert haben.

In den letzten Jahren ist parallel dazu ein stetiger Anstieg an Forschungsprojekten zu verzeichnen die sich mit dem Lernen durch Digitalspiele auseinandersetzen. (z. B. Lernabenteuer Deutsch, Goethe Institut 2009/2013; GABALL: Game Based Language Learning Project 2013; SiLang Serious Game, 2013; Magellan Project 2013-2017; MELANG Multilingual Exploration of Languages in Europe 2013. Die Ergebnisse von einzelnen, ausgewählten Arbeiten sollen im Folgenden näher dargelegt werden.

2. DIGITALE SPIELE IM FREMDSPRACHEUNTERRICHT - FORSCHUNGSSTAND

Zunächst sollen einige Ergebnisse der durchgeführten DGBLL-Untersuchungen näher erläutert werden, mit denen sich das Projektteam näher befasste, um die Rolle des DGBLL im fremdsprachlichen Lernprozess festzustellen. Diese Herangehensweise hatte das Ziel, einen schnellen Überblick zu erhalten, um interessante Resultate in das Forschungsprojekt *Berlin 3D entdecken!* einschließen zu können. Vor allem in der Vorbereitungsphase, aber auch während der Durchführung des Projekts *Berlin 3D entdecken!* wurden insgesamt mehr als 150 DGBLL-Studien (Aufsätze, Symposiumbeiträge und Thesen) gesichtet und je nach Themenfelder drei Kategorien zugeordnet. Diese sind Studien, die den Lern- und Lerneraspekt in den Mittelpunkt stellen. Andere Forschungen behandeln die Rolle des Lehrenden und in einer dritten Kategorie werden sonstige Aspekte des DGBLL dokumentiert. Für das Fremdsprachenlernen werden in der Mehrheit Studien mit kommerziellen Abenteuerspielen einbezogen, ein Drittel der gesichteten Publikationen dagegen behandeln digitale Lernspiele als solches und nur ca. 5 Prozent davon setzen den Lehreraspekt zentral.

Studien zum Fremdsprachenlernen unter Zuhilfenahme von Abenteuerspielen heben besonders die Vorteile des Lernens durch diese Spiele und deren Auswirkungen von Spielereigenschaften auf den Lernerfolg hervor. Auch spielinterne und -externe Faktoren wurden hinsichtlich ihres Einflusses auf den Lernerfolg der Spieler überprüft, wobei in der Regel generell von Lernerfolgen berichtet wird (vgl. Cornille et al. 2012; Gee 2003; Gabriel 2016; Prensky 2001; Rama et al. 2012; Sylvén/Sundqvist 2012; Xu et al. 2019).

Mehr als 80 Prozent der Studien sind nach 2010 erschienen, was die Aktualität dieses Themenfeldes erkennbar macht. In allen Studien über die Haltung, das Verhalten sowie die Äußerungen der Lernenden – außer der Forschung von De Groove et al. (2011) - ist die Rede von hoher Motivation und sehr positiven Lernereinstellungen gegenüber den digitalen Lernspielen (vgl. Blume 2019a; Doe 2014; Jantke & Hume 2015; Howland et al. 2012). Als Schlüsselfaktoren für den Lernerfolg werden in den untersuchten DGBLL-Studien neben hoher Motivation auch Immersion und Lernerautonomie genannt (Boyle et al. 2011; Colpaert 2013; Robertson/ Howells 2008; Stewart et al. 2013). In den empirischen Studien über digitale Lernspiele sowie in den Studien über das Lernen durch Abenteuerspiele werden die Auswirkungen von soziodemografischen Eigenschaften der Spieler (z. B. Alter, Geschlecht, Spielkompetenz, Einstellungen, Spielpräferenzen und -häufigkeit), spielinternen (Szenario, Multimedia) sowie spielexternen Faktoren (Motivation, Lernerautonomie, Immersion, Interaktion usw.) auf den Lernerfolg untersucht und mit positiven Korrelationen belegt. Alyaz und Genc (2016), Berns und Palomo-Duarte (2013) sowie Müller (2012) berichten in diesem Zusammenhang über einen positiven Effekt bezüglich der Wortschatzerweiterung durch digitale Lernspiele. Peirce und Wade (2010) stellen eine statistisch signifikante Differenz zwischen dem Vor- und Nachtest in Bezug auf den Leistungstest Deutsch fest. Bernert-Rehaber und Schlemminger (2013) sowie Roy und Schlemminger (2014) berichten wiederum von den positiven Auswirkungen der Immersion und der spielinternen Interaktion auf das Hörverstehen der Lernenden; Neville et al. (2009) und Neville (2014) präsentieren die positiven Ergebnisse bezüglich der Wortschatzerweiterung und Schreibfertigkeit durch digitale Lernspiele. Auch Levy und O'Brien (2006) sprechen von einer positiven Beteiligung der Lerner an den Spielaktivitäten, heben besonders die Verbesserung der Hörverstehenskompetenz hervor und fügen hinzu, dass sich die Aktivitäten mit dem Simulationsspiel (sehr) gut auf die Wortschatzerweiterung, die Ausspracheverbesserung, den Redefluss und das Leseverstehen ausgewirkt haben. Nach Levy/O'Brien (2006) bieten die Aufgaben in der virtuellen Welt den Lernenden eine gute Gelegenheit, zum ersten Mal in ihrem Leben konkrete Erlebnisse in der Zielkultur zu durchleben. Berns et al. (2013) betonen die Tatsache, dass digitale Lernspiele, zurückhaltende, und schüchterne Lerner zur stärkeren Interaktion und Kommunikation im Unterricht motivieren, die im Endeffekt zur Verbesserung ihrer Kompetenzbereiche in Grammatik und dem Schreiben führt.

Guillén-Nieto/Aleson-Carbonell (2012) setzten Englischlernspiele ein, um Sprachkenntnisse zu fördern und Landeskundeinformationen zu vermitteln. In ihrer Studie legen sie dar, dass die meisten Lerner begeistert und hoch motiviert waren, sich an den Spielaktivitäten vollzählig beteiligten und die Ergebnisse der Untersuchung signifikante Unterschiede im Hinblick auf die interkulturelle Kommunikationskompetenz der Probanden aufwiesen, die im Vor- und Nachtest überprüft wurden. Weitere Studien, die im Rahmen des Fremdsprachenlernens mit ernsthaften Spielen durchgeführt wurden, legen erfolgreiches Lernen hinsichtlich kulturbezogener Lernziele dar (Alyaz/Genc 2016; O'Brien/Levy/Orich 2009; Burkel 2018; Zimotti 2019). Darüber hinaus wurden in den Studien auch die Einstellungen der Lehrenden zum Einsatz von digitalen Lernspielen untersucht. In diesen wird berichtet, dass es unter den Lehrenden ein zunehmendes Interesse, aber auch Widerstand gegenüber dem Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht gibt (Blume 2019b, Blamire 2010, Allsop/Jessel 2015 und Wagner/Mitgutsch 2009). Als Gründe hierfür werden die Schwierigkeiten bei der Integration der Spiele in die Lehrpläne, der Mangel an (medialer) Infrastruktur, negative Reaktionen von Externen (z.B. anderer Kolleg/-innen, örtlicher EntscheidungsträgerInnen, Eltern u.a.) sowie die Diskrepanz zwischen der Unterrichts- und Spieldauer genannt.

Auch Alyaz/Akyildiz (2018) berichten, dass die Lehrenden nur selten digitale Lernspiele im DaF-Unterricht einsetzen, wobei die spielkundige Minderheit von Lehrenden eher kleine Lernspiele wie Kreuzworträtsel, Wortspiele, Flashkarten oder gamifizierte Anwendungen wie *Kahoot!* nutzt, d.h. umfangreiche Lernspiele wie *Lernabenteuer Deutsch* finden im DaF-Unterricht keinen Einsatz (vgl. Alyaz/Genc 2016; Alyaz et al. 2017). Forscher wie Breuer (2010), Lacasa et al. (2008), Sandford et al. (2006) erklären die negative Einstellung der Lehrenden mit dem intergenerationellen Unterschied eigenen digitalen Nutzungsverhaltens: Mit einer signifikanten Mehrheit von 72 Prozent spielen Lehrende in ihrer Freizeit keine Videospiele, wohingegen 82 Prozent der SchülerInnen in ihrer Freizeit diverse digitale Spiele spielen. Gerber & Price (2013: 59, dt. Übersetzung ND) formulieren die Lehrereinstellungen wie folgt:

» Unsere Ergebnisse zeigen, dass Lehrende nicht über ein tiefgreifendes Verständnis von Videospiele oder Kenntnisse der verschiedenen Videospielegenres verfügen, um inhaltsrelevante Unterrichtsstunden entwerfen zu können, in denen Videospiele als Plattform für kompetenzorientierte Aktivitäten verwendet werden. «

Die Durchsicht der Forschungsliteratur lässt zusammengefasst folgende acht Befunde zum Einsatz von digitalen Lernspielen im Fremdsprachenunterricht erkennen:

1) Auf dem Markt gibt es zahllose kommerzielle Abenteuerspiele und kleinformative Lernspiele, aber nur sehr wenige Lernspiele beinhalten längere Szenarien und eine 3D Architektur, die für das Fremdsprachenlernen geeignet ist.

2) Die meisten DGBLL-Studien wurden im Kontext von Englisch als Fremdsprache durchgeführt, andere Sprachlernkontexte wie Deutsch als Fremdsprache wurden weniger berücksichtigt.

3) Die meisten Studien zu DGBLL im DaF-Unterricht befassen sich mit Simulationen (z. B. *DigiBahn*, *Second Life*) oder einfache, textbasierte 2D-Spiele (z. B. *Ausflug am Wochenende nach München*). Der Einsatz von Spielen mit komplexeren Lernszenarien wie Rollenspiele (z. B. *Lernabenteuer Deutsch* 2009/2013) wurden kaum zum Untersuchungsgegenstand gemacht.

4) Die Mehrheit der DGBLL-Studien berichten von Erfahrungen mit jüngeren Lernenden, erwachsene Lernende werden im DGBLL-Kontext kaum berücksichtigt.

5) Bislang wurden keine DGBLL-Forschungen mit Lehramtsstudierenden durchgeführt und es liegen folgerichtig auch keine dokumentierten Erfahrungen vor, wie diese im Rahmen ihrer Ausbildung auf deren Einsatz vorbereitet werden.

6) Auch bei den Befragungen von Lehrpersonen wurden hauptsächlich Aussagen oft von Lehrenden der Primar- und Sekundarschulen herangezogen, d. h. es handelt sich wiederum um Personen, die mit einer jüngeren, oft medienaffineren Adressatengruppe zusammenarbeiten.

7) Trotz aufschlussreicher Arbeiten sind nur sehr wenige Unterrichtsmaterialien zur Integration digitaler Lernspiele in den Unterricht verfügbar. Zudem liefert die universitäre Ausbildung den

Lehramtsstudierenden bislang keine systematische Digitalspieldidaktik, so dass DGBLL eher als ein marginales Feld im Rahmen der Lehrerbildung angesehen wird.

8) In den berücksichtigten DGBLL-Studien wird deutlich, dass sich Lehrende hinsichtlich der Integration von DGBLL in den (Sprach-)Unterricht eher mit vorsichtiger Distanz äußern.

Diese Art von Spielen wird daraus schließend oftmals für eine autodidaktische Arbeitsweise im außerschulischen Kontext empfohlen. Daher wird das Spiel als solches als audiovisuelle Darbietung nur selten in den Unterricht integriert. In den digitalen Lernspielen werden die Inhaltspräsentation, Übungen und Tests innerhalb der Spielszenarien als interaktive spielinterne Aktivitäten eingebettet und auf eine gamifizierte Weise vermittelt. Verschiedene Erwartungen, die an die Rolle des Lehrenden geknüpft werden, die einen entscheidenden Einfluss auf die Lehrer-Schüler Dynamik haben, bleiben dabei defizitär, da den Lehrenden keine aktive Rolle beigemessen wird. Dass diese Spiele zum individuellen Lernen konzipiert worden sind, bildet die größte Hürde, sie in einen Regelunterricht zu integrieren. Die wenigen LehrerInnen, die von digitalen Spielen im Klassenraum Gebrauch machten, mussten oft zeitintensive Änderungen oder Adaptionen vornehmen (Alyaz/Akyildiz 2018; Doe 2014; Neville 2014; Tramonti 2014). Es ist also nicht überraschend, dass die Lehrenden, die in den DGBLL-Studien zu ihren Einstellungen bezüglich des Einsatzes von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht befragt wurden, sich eher negativ äußerten.

3. PROJEKTBESCHREIBUNG

Die im Rahmen des Forschungsstands durchgeführten Metaanalyse zu den berücksichtigten DGBLL-Studien und die daraus erzielten Erkenntnisse sollten als richtungsweisende Ansprüche an das Projektvorhaben *Berlin 3D entdecken!* aufbereitet werden und somit die exzerpierten Forschungslücken schließen. Diese Erkenntnisse gaben dem Projektteam Impulse für die Implementierung eines Projekts für den DaF-Unterricht auf verschiedenen Niveaustufen, um digitale Lernspiele zu entwickeln und somit den Lehramtsstudierenden aktive Spielgelegenheiten anzubieten und sie damit für einen angemessenen Einsatz von digitalen Spielen in ihrem zukünftigen DaF-/DaZ-Unterricht vorbereiten zu können.

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Ernsthafte Digitale Spiele im DaF-/DaZ-Unterricht* wurde 2016 an der Fremdsprachenabteilung der Uludağ Universität in Zusammenarbeit mit dem DaF-/DaZ-Institut der Friedrich-Schiller-Universität gestartet. Die Zusammenarbeit in der Anfangsphase wurde auch während des Projekts zum entscheidenden Erfolgsfaktor, so dass das digitale Lernspiel *Berlin 3D entdecken!* für den landeskundlichen DaF-Unterricht entwickelt werden konnte.

Innerhalb des Spiels wird Berlin als der Handlungsort des Szenarios gewählt, da angenommen wird, dass Berlin mit seinem offiziellen Status als Hauptstadt das Zielsprachenland gut repräsentiert. Aufgrund der zahlreichen historischen Bauten/Denkmäler/Erinnerungsorte und den dazugehörigen unterschiedlichen (sozio-)kulturellen Prägungen erfreut sich Berlin darüber hinaus einer großen Beliebtheit bei Touristen. Der Bezirk Berlin-Mitte, besonders das Areal um den Tiergarten, vereint eine Reihe von bemerkenswerten architektonischen Sehenswürdigkeiten voller Geschichte und Erinnerungskultur. Dieser Bezirk mit seinen meistbesuchten symbolhaften Sehenswürdigkeiten vom Pariser Platz bis zum großen Stern im historischen Zentrum der Metropole wurde daher als Ort der Spielhandlung ausgewählt.

Als Lernobjekte innerhalb des Spiels wurden *das Haus der Kulturen der Welt*, *das Brandenburger Tor*, *das Reichstagsgebäude*, *das sowjetische Ehrenmal* und *die Siegessäule* gewählt und das Szenario unter Berücksichtigung einer textlinguistisch zentrierten Didaktisierung geschrieben, in welchem das Hauptaugenmerk auf der Bedeutung der Vermittlung von landeskundlichen Elementen sowie den Prinzipien der Wortschatz-, und Grammatikvermittlung lag. Hierbei wurden didaktische Konzepte gefordert, die in der Lage sind, als Vermittlungsinstanz zwischen Wissen und Anwendung, Reflexion und Handlung zu fungieren. Zunächst wurde die Struktur im Planungsstadium nach der Reihenfolge der Themen festgelegt und für alle fünf Lernobjekte die folgenden zehn Segmente formuliert die gleichermaßen der Erkundung der Sehenswürdigkeiten dienen: 1) Ort des Lernobjekts in Berlin, 2) Bedeutung des Lernobjekts für Berlin, 3) Entstehungszeit des Lernobjekts, 4) Baustil und Bauelemente des betreffenden Lernobjekts und 5 - 10) Geschichte, Merkmale, heutige Lage des Lernobjekts und weitere für das Lernziel relevante Informationen.

All diese Informationen sollten im Spiel durch Avatare in Form von Gesprächsdialogen zwischen BesucherIn und ReiseführerIn in Erfahrung gebracht werden. Durch die Untertitelung konnte zwischen auditiven und audiovisuellen Inhalten die Kohärenz gesichert und der erzielte Fortschritt im Hinblick auf die zu erreichenden Lernergebnissen und Kompetenzen gewährleistet werden. Die Segmente der Lernobjekte bestehen zudem je aus einem Text, in dem das grammatische Phänomen *Appositionen* vorkommt. Aus der Beschreibung geht hervor, dass *Berlin 3D entdecken!* den Lehrkräften die Möglichkeit bieten soll, facettenreiche Unterrichtaktivitäten zum Hörsehverstehen, zur Wortschatzarbeit, zum Leseverstehen, zur Grammatik und zur Landeskunde durchzuführen. Nach der Besichtigung der jeweiligen Sehenswürdigkeit und Anhören des dazugehörigen Textsegmentes finden sie interaktive Übungen. Ein Abschlusstest prüft nach erfolgreicher Besichtigung aller Sehenswürdigkeiten abschließend das Hör-Seehverstehen.

Das Spiel kann an Tablet, Computer bzw. der interaktiven Tafel bearbeitet werden. Die Android-Version des digitalen Lernspiels wurde über Google Play Store angeboten (*Berlin 3D entdecken!* 2016). Aktivitäten mit der PC-Version des Spiels wurden im Winter- und Sommersemester 2018 und im Wintersemester 2019 in Seminaren der Deutschdidaktikabteilung an der Uludag Universität Bursa mit sechs Gruppen von DaF-Lehramtsstudierenden gespielt und im Anschluss daran systematisch evaluiert. Mit der seminarinternen Spielaktivität wurden folgende Ziele verfolgt:

- die zukünftigen DaF-LehrerInnen an den digitalspiel-basierten DaF-Unterricht heranzuführen und zur Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber dem Einsatz von digitalen Lernspielen im Deutschunterricht zu fördern,
- landeskundliches Wissen über historische Stätten in Berlin-Mitte zu vermitteln und
- den Wortschatz bezogen auf die Beschreibung historischen Sehenswürdigkeiten zu erweitern.

Insgesamt nahmen 157 DaF-Studierende an der Studie teil, dabei handelt es sich um 123 weibliche und 34 männliche Versuchsteilnehmer/ -innen des zweiten und vierten Studienjahres von Sprachniveau A2-B1. Auf persönliche Initiative der Dozent/ -innen wurde den Studierenden im Rahmen der Seminare *Lerntechnologien und Materialdesign, Deutsch als Fremdsprache und Materialentwicklung und -adaptation* didaktische und fachliche Ressourcen zur Verfügung gestellt, das Spiel in den Seminarkontext zu integrieren. Die teilnehmenden StudenInnen haben hierbei *Berlin 3D entdecken!* im Seminar an der interaktiven Tafel durchgeführt und die spielinternen Übungsaufgaben bearbeitet. Darüber hinaus wurden die StudentInnen gebeten, das Spiel auf mobilen Geräten, wie z.B. Handys oder Tablets mit Android zu installieren, damit sie das darin enthaltene sprachliche und landeskundliche Wissen auch durch außerunterrichtliche Aktivitäten festigen konnten.

Studierende, die die Spielinhalte nicht im außerschulischen Kontext auf Mobilgeräten nutzen, werden bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Dies erklärt die Diskrepanz zwischen der Probandengruppe und den tatsächlich in den genannten Studienjahren eingeschriebenen Studierenden (ca. 200).

4. AUSWERTUNG DES PROJEKTS

Im Folgenden sollen fünf Erhebungsinstrumente dargestellt werden, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zur Erfassung der Effektivität des digitalen Lernspiels dienen:

- vier spielinterne interaktive Übungsmodule sowie einen Abschlusstest zu den im Spiel enthaltenen Sehenswürdigkeiten. Diese wurden während der Spielaktivität im Unterricht durchgeführt
- eine Fragebogenuntersuchung hinsichtlich der Einstellungen von Studierenden zur Förderung sprachlicher Fertigkeiten durch digitale Spiele im DaF-Unterricht, die vor und nach den Spielaktivitäten durchgeführt wurde,
- eine schriftliche Befragung bezogen auf die landeskundlichen Inhalte des Spiels, die vor und nach den Spielaktivitäten durchgeführt wurde,
- einen Vor- und Nachtest zum Wortschatz der betreffenden Textsegmente im Spielszenario, der aus 220 Vokabeln besteht und
- ein Interview mit der Fokusgruppe in Form eines Gruppeninterviews über die Details der Spielaktivität.

5. BEFUNDE

Die Daten aus den unterschiedlichen Erhebungen in diesem Projekt erfassten damit:

- Die Einstellungen von Studierenden zur Förderung sprachlicher Fertigkeiten durch digitale Spiele im DaF-Unterricht,
- Die Lernbereitschaft von VersuchsteilnehmerInnen während den durchgeführten Aktivitäten im Unterricht,
- Die Auswirkung des Spiels auf die Entwicklung landeskundlichen Wissens,
- Die Wortschatzentwicklung durch das Spielszenario und
- Die Auswertung der Spielbereitschaft der Studierenden in Bezug auf die digitalen Lernspielaktivitäten.

5.1. Befragung zu Einstellungen der Studierenden gegenüber dem Einsatz von Lernspielen

Im Vorfeld des Projektes wurde unter den teilnehmenden Studierenden eine schriftliche Befragung zum Einsatz von digitalen Spielen zur Förderung sprachlicher Fertigkeiten in den Deutschseminaren durchgeführt. Die nachfolgende Tabelle 1 legt die Zustimmung zur Entwicklung von Teilfertigkeiten bzw. Fähigkeiten dar:

Tabelle 1: Einstellungen von Studierenden zur Entwicklung von Fertigkeiten durch den Einsatz des Lernspiels

Fertigkeiten	Vortest		Nachttest		Unterschied	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
Interaktives Sprechen	3	1,91	60	38,22	57	36,31
Produktives Sprechen	4	2,55	6	3,82	2	1,27
Aussprache	26	16,56	20	12,74	-6	-3,82
Interaktives Schreiben	6	3,82	6	3,82	0	0
Produktives Schreiben	4	2,55	4	2,55	0	0
Rechtschreibung	2	1,27	2	1,27	0	0
Leseverstehen	34	21,66	127	80,89	93	59,24
Hörverstehen	47	29,94	142	90,45	95	60,51
Sehverstehen	0	0	0	0	0	0
Hörsehverstehen	46	29,30	58	36,94	12	7,64
Grammatik/Syntax	23	14,65	39	24,84	16	10,19
Allgemeiner Wortschatz	58	36,94	150	95,54	92	58,60
Fachspezifische Begriffe	0	0	0	0	0	0
Landeskunde	135	85,99	157	100	15	9,55
Mittelwerte	27,64	17,61	52,79	33,62	25,14	16,01

Den Ergebnissen dieser Umfrage zufolge bewertet die Mehrheit der Befragten mit 85,99% das Lernspiel noch vor dem Projektbeginn als ein geeignetes Unterrichtsmaterial für die Vermittlung der Landeskunde, während der Beitrag des Spiels für die Wortschatzerweiterung mit 36,94%, und für das Hörverstehen (29,94%) sowie dem Hörsehverstehen mit 46 Nennungen (29,30%) in den positiven Einstellungen der Studierenden eher nachrangig bewertet wird. Zudem kann man den Werten entnehmen, dass die Lernenden nicht unbedingt die Effektivität des Lernspiels im Hinblick auf das Leseverstehen (21,66%), der Aussprache (16,56%) und Grammatik/Syntax (14,65%) hochschätzen. Ein weiterer wesentlicher Fakt, der sich aus dem Vortest ableiten lässt, ist, dass eine hohe Zahl von Befragten, die Effektivität des Lernspiels im Hinblick auf das interaktive und produktive Schreiben

sowie Sprechen als nicht ausreichend einstuft. Die Förderung des Sehverstehens und die Erweiterung des Wortschatzes werden sowohl vor als auch nach der Durchführung des digitalen Lernspiels als ungeeignet bewertet (jeweils 0%). Während die Werte zum interaktiven und produktiven Schreiben, zur Rechtschreibung, zum Erlernen der fachspezifischen Begriffe und zum Sehverstehen sich nicht ändern, kehrt sich die Einstellung von Studierenden gegenüber der Förderung der Fertigkeiten im Nachtest in positiver Richtung um. Außerdem zeigen die Werte, dass sich nach Meinung der Teilnehmer/ -innen die Aussprache nicht verbessert hat, was im Spielkonzept auch nicht als Lernziel angelegt war.

Insgesamt zeigen die Mittelwerte den positiven Einfluss des digitalen Lernspiels auf die Entwicklung in den genannten Teilfertigkeiten, da sie von 27,64 auf 52,79 Prozent, also insgesamt um 16,01 Prozent im Nachtest steigen.

5.2. Befunde von seminarinternen Aktivitäten während des Spiels

Nachdem die Einschätzung der Studierenden in Bezug auf das Potenzial des digitalen Lernspiels besprochen wurde, war es wichtig zu erfragen, wie die Probanden das Übungsmodul Sehenswürdigkeiten, das viele landeskundliche Elemente beinhaltet, bearbeitet haben. Das Spiel *Berlin 3D entdecken!* wurde von der Lehrkraft zuerst an der interaktiven Tafel durchgeführt, wobei die spielinternen interaktiven Übungsaufgaben von den Studierenden bearbeitet worden sind. In Tabelle 2 werden die Ergebnisse der richtig beantworteten Aufgaben zu jeder besichtigten Sehenswürdigkeit sowie des Abschlusstests präsentiert:

Tabelle 2: Befunde von spielinternen Übungsaktivitäten während der Spielaktivität in der Klasse

Name der Sehenswürdigkeit	Zahl der richtigen Antworten (durchschnittlich)	%
Brandenburger Tor	4	100
Reichstagsgebäude	2	50
Haus der Kulturen der Welt	2	50
Sowjetisches Ehrenmal	1	25
Siegessäule	4	100
Insgesamt	12	60
Abschlusstest	14	70
Mittelwert	27	67,50

Tabelle 2 zeigt, dass die Studierenden alle Übungsaufgaben zum Brandenburger *Tor* und zu der *Siegessäule*, jeweils zwei Aufgaben zu dem Reichstagsgebäude und der *Kongresshalle* und nur eine zum *sowjetischen Ehrenmal* richtig beantwortet haben. Der Mittelwert von 12 für insgesamt richtig beantwortete Aufgaben zeigt an, dass die Befragten die verschiedenen Arbeitsschritte zum Behalten spielinternen Informationen zu der genannten Berliner Sehenswürdigkeit zu 60% verarbeitet haben und von den positiven Auswirkungen des digitalen Spiels profitierten. Die Studierenden haben dadurch das spielinterne Abschlusstestmodul erreicht. Die Auswertung des Abschlusstests ergibt, dass die Studierenden im Unterricht durch Spielaktivitäten am besten das *Brandenburger Tor* und die *Siegessäule* kennengelernt haben und alle Aufgaben richtig gelöst haben. Das *Sowjetische Ehrenmal*, dessen geschichtliche Hintergründe den Studierenden wohl am wenigsten vertraut waren, konnte dagegen mit 25% nur schwach erkundet werden und bedarf weiterer Didaktisierungen im Unterricht.

Insgesamt wurden von 40 Übungs- und Testaufgaben 27 Fragen von den Studierenden richtig gelöst. Über rund 67,50% der erfolgreichen Bewältigung von Testaufgaben wird der positive Einfluss des digitalen Lernspiels auf das Erlernen der landeskundlichen Aspekte im DaF Unterricht akzentuiert.

5.3. Landeskundlicher Inhalt des Spiels

Die Erkundung des Areals Berlin Mitte/Tiergarten bildete ein wichtiges Anliegen der Entwicklung des Sprachlernspiels *Berlin 3D entdecken!* Neben der Vermittlung sprachlicher Inhalte sollen über räumlich wahrnehmbare Merkmale dem Lernenden die Möglichkeit zur Dekodierung der Informationen ermöglicht werden, was wiederum die erforderlichen Verarbeitungsprozesse für das fremdsprachliche Lernen unterstützen kann. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wurde im Vor- und Nachtest versucht zu ermitteln, inwiefern die Befragten das für die Untersuchung relevante Gebiet mit seinen historischen Plätzen und populären Hauptstraßen kennen. In Tabelle 3 werden die Werte der Kenntnisse, welche die UntersuchungsteilnehmerInnen im Vor- und Nachtest haben, dargelegt:

Tabelle 3: Erlernen des Landeskundeinhalts durch das Lernspiel

Landeskundliche Elemente	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Zahl		Zahl	%	Zahl	%
die Siegestsäule	54	34,39	57	100	103	65,61
die Spree	78	49,68	26	80,25	48	30,57
Tiergarten	0	0	3	27,39	43	27,39
das Brandenburger Tor	27	80,89	57	100	30	9,11
Reichstagsgebäude	75	47,77	104	66,24	29	8,47
Berlin-Mitte	0	0	8	7,83	28	7,83
Haus der Kulturen der Welt	1	0,64	8	7,83	27	7,20
Preußen	0	0	6	3,82	6	3,82
das Schloss Bellevue	26	6,56	0	9,11	4	2,55
Sowjetisches Ehrenmal	3	1,91	7	4,46	4	2,55
der Freiheitsengel	2	1,27	4	2,55	2	1,27
Pariser Platz	4	2,55	4	2,55	0	0
Platz der Republik	0	0	0	0	0	0
Straße des 17. Juli	0	0	0	0	0	0
der große Stern	0	0	0	0	0	0
Potsdamer Platz	0	0	0	0	0	0
Mittelwerte	23,13	4,73	3,38	7,63	0,25	2,90

Anhand der Auswertung von Tabelle 3 ist festzustellen, dass 103 Studierende aus der Zielgruppe, *die Siegestsäule* gut kennen. Ferner führt *die Spree* mit 30,37% und *der große Tiergarten* mit 43 Nennungen die Liste an. Demgegenüber erzielten je mit vier und zwei Nennungen *das Sowjetische Ehrenmal* und *der Freiheitsengel* auf der *Siegestsäule* als ein kleines Detail den niedrigsten Wert. Die weiteren landeskundlichen, dem Spiel inhärenten Elemente wie Plätze und Straßen, waren - außer dem Pariser Platz - den teilnehmenden Studierenden vor der Spielaktivität nicht bekannt. Dieser Zustand änderte sich aber auch nach den Spielaktivitäten nicht. Der niedrige Bekanntheitsgrad des *Pariser Platzes*, wo sich das *Brandenburger Tor* befindet, blieb mit 4 Nennungen im Vor- und Nachtest konstant.

Im Rahmen von Gruppengesprächen mit den Studierenden wurde deutlich, dass die TeilnehmerInnen den Tiergarten nicht als einen Ortsnamen, sondern als den Namen eines Zoos aufgefasst haben. Daher konnten diese Angaben nicht berücksichtigt werden und der Wert 0 wurde für den Vortest zugeschrieben. Im Nachtest wurden die Aufgabentests bezüglich des Tiergartens von mehreren Befragten bearbeitet und gelöst. Es konnten jedoch nur die Antworten von 43 Teilnehmenden

für diese Teiluntersuchung berücksichtigt werden, da sie diesen Namen richtigerweise als einen Ort in Berlin-Mitte zur Kenntnis genommen haben und nicht als Zoo.

Aus der oben angeführten Tabelle geht weiterhin hervor, dass die Studierenden die landeskundlichen Lerninhalte im Vortest bereits schon durchschnittlich 14,73% kannten, wobei dieser Prozentsatz im Nachtest um 12,90% gestiegen ist, mit dem Gesamtergebnis der richtig verarbeiteten Informationen von landeskundlichen Lerninhalten mit 27,63%. Die Durchführung und Behandlung des digitalen Lernspiels haben also auch zu diesem Bereich positiv beigetragen.

Im Rahmen der kontextabhängigen Verarbeitung der vermittelten Inhalte kommen im Spielszenario auch Ländernamen wie Deutschland, Dänemark, Österreich, Frankreich, Russland und Preußen vor. Im Vortest wurden hierzu nach der Bekanntheit dieser Länder gefragt, wobei nur Preußen den TeilnehmerInnen unbekannt war. Daher werden nur die Werte zu Preußen tabellarisch dargestellt. Es zeigt sich, dass keiner der Teilnehmenden *Preußen* als ein nicht mehr existierendes Königreich vor den Spielaktivitäten kannte. Es erhielt im Nachtest jedoch den Erinnerungswert von 3,82% mit 6 Nennungen.

Nach der Durchführung der spielinternen Aktivitäten während des Unterrichts, wurde ein Nachtest durchgeführt. Hierbei ließ sich eine Leistungsfähigkeit von 67,5% zum Behalten der landeskundlichen Informationen festhalten. Nach zwei Wochen wurden weitere Tests durchgeführt, deren Ergebnisse in Tabelle 3 abzulesen sind. Hierbei lässt sich feststellen, dass die durchschnittlichen Werte mit 12,9% nach der zweiwöchigen Zeitspanne deutlich niedriger waren. Um den bedeutsamen Unterschied zwischen den aufgelisteten Werten der Tabellen 2 und 3 herausarbeiten zu können, wurden die Werte subtrahiert. Hierzu wurde der Differenz von dem durch spielinterne Unterrichtsaktivitäten ermittelten durchschnittlichen Wert von 67,5 % und der anhand eines Vortests festgelegte Wert 14,73% ermittelt. Der Differenz zwischen beiden Werten liegt bei 52,77%, was einen immensen Unterschied aufweist.

Der Grund für diese Differenz liegt daran, dass Lerninhalte immer im Behalten sinken. Die in der Tabelle 2 angeführten Werte wurden unmittelbar nach der Durchführung der Spielaktivitäten im Unterricht ermittelt. Da die Studierenden jegliche Fragen kurz nach der Aufnahme des vermittelten Stoffs beantwortet haben, war es leichter für sie, auf die Informationen zu den historischen Stätten zurückzugreifen. Eine andere Ursache für diese Abweichung kann die unterschiedliche Konzipierung der Testaufgaben sein. Die im Rahmen des Unterrichts durchgeführten Aufgaben bezogen sich nur auf die behandelten fünf Sehenswürdigkeiten, wobei nach zwei Wochen die VersuchsteilnehmerInnen aufgefordert wurden, diese Attraktionen u.a. nach räumlich abgegrenzten Gebieten mit Straßennamen, Platznamen, usw. einzuordnen.

Aus der angeführten Tabelle 3 ist erkennbar, dass das Behalten der landeskundlichen Lernaspekte von Studierenden mit 0-3,82% verhältnismäßig niedrig ist. Die ermittelten Werte der Tabellen 2 und 3 zeigen jedoch den positiven Beitrag des Lernspiels auf das landeskundliche Wissen zu Berlin. Dieses Resultat steht damit im Einklang mit den Untersuchungsergebnissen anderer Studien (vgl. Guillén-Nieto und Aleson-Carbonell, 2012; Alyaz und Genc, 2016; O'Brien und Levy und Orich, 2009; Burkel, 2018; Zimotti, 2019).

5.4. Ergebnisse des Vor- und Nachtests im Bereich Wortschatz

Der Vortest zum Wortschatz wurde jeweils am Anfang des Semesters vor den Spielaktivitäten und der Nachtest gleich nach den kursinternen Spielaktivitäten durchgeführt. In den Vor- und Nachtests wurden insgesamt 220 Vokabeln auf lexikalische Ebene entlang der Wortarten abgefragt, die im digitalen Lernspiel vorkommen und systematisch angeboten werden: 115 Nomen, 53 Verben und 52 Adjektive und Adverbien. Die Befragten hatten den Auftrag, diese Wörter ins Türkische zu übersetzen. Der Wortschatztest wurde nach 2 Wochen im Rahmen eines Nachtests durchgeführt, als die Studierenden das Spiel noch einmal außerhalb des Unterrichts mit eigenen Handys bzw. Tablets gespielt haben.

Tabelle 4: Ergebnisse der Wortschatzvor- und -nachtests zum Spielszenario

Sprachliche Elemente	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
Nomen (115)	99,54	63,40	41,29	89,99	41,75	26,59
Verben (53)	121,45	77,36	38,83	88,43	7,38	1,07
Sonstiges (Adjektive, Adverbien u.a.) (52)	127,40	81,15	33,75	85,19	9,19	5,85
Total (Mittelwert)	116,13	73,97	37,95	87,87	21,82	4,50

Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass 63,40% der Nomen, 77,36 % der Verben und 81,97% der Adjektive, Adverbien und weiteren Wörter wie Pronomen, Orts-, Zeit- und Mengenadverbien den Untersuchungsteilnehmer/ innen vor dem Projekt schon bekannt waren. Im Nachtest stellte sich heraus, dass in allen Wortartengruppen hohe Erinnerungswerte vorliegen. So haben die Befragten durch das Lernspiel im Durchschnitt von 65,48% neue Begriffe vom Spielszenario gelernt, ihren Wortschatz also um 13,9% erweitert. Zu den erfolgreich memorisierten Wortarten sind mit 42 Items Nomen (26,59%), mit 17 Items Verben (17,38%) und mit 6 Items die unter sonstigen Wörter (5,85%) aufgelisteten Einheiten aufzuzählen. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden durch die Spielaktivitäten neben ihrem Vorwissen auch neue Wörter dazu gelernt haben. Diese Feststellung steht mit den ausgewerteten Ergebnissen der Tabelle 1 (Wortschatz-Item = 58,60%) und mit den Ergebnissen vergangener Studien (vgl. Peirce und Wade, 2010; Bernert-Rehaber und Schlemminger, 2013; Roy und Schlemminger, 2014; Neville et al. 2009; Neville (2014) in Einklang.

5.5. Meinungen der Studierenden über den didaktischen, landeskundlichen und spielerischen Wert des Spiels Berlin 3D entdecken!

Um die im Verlauf der vorliegenden Untersuchung dargestellten quantitativen Ergebnisse um qualitative Aspekte zu ergänzen, wurden am Ende der Spielaktivitäten mit ca. 10% aller Teilnehmenden ein Gruppeninterview durchgeführt. Diese Fokusgruppe bestand aus insgesamt 30 Studierenden, 19 weiblich, 11 männlich, die keinerlei Reiseerfahrung mit Deutschland hatten. Die Gruppeninterviews wurden in drei Sitzungen geführt, als die Spielaktivitäten schon beendet waren. Die Interviewten wurden mit T1, T2, ... kodiert.

Im Folgenden werden Meinungen von 30 Studierenden zum didaktischen, landeskundlichen und motivationalen Wert des 3D-Lernspiels *Berlin 3D entdecken!* dargestellt. In Interviewform wurden vier Fragen zur Beurteilung des Lernspiels gestellt, und zwar in Hinblick auf:

- die Erweiterung des landeskundlichen Wissens,
- die Förderung sprachlicher Fertigkeiten der Studierenden,
- die motivierenden Eigenschaften des Spiels und
- den Einsatz digitaler Lernspiele im eigenen, zukünftigen DaF-Unterricht.

Den Ergebnissen dieser Interviews zufolge sind mehr als die Hälfte der Befragten der Meinung, hilfreiche Effekte des Spiels für die Erweiterung des landeskundlichen Wissens wahrgenommen zu haben. Hierbei wurde insbesondere akzentuiert:

„Das war meine erste Spielerfahrung im Unterricht und ich habe keine digitale Spielkultur, aber Berlin 3D entdecken! lässt sich auch ohne viel Spielerfahrung problemlos spielen und war unterhaltsam. Ich bin nie in Berlin gewesen, aber durch Lesetexte oder didaktische Filme in verschiedenen Seminaren hatte ich schon einiges über das Brandenburger Tor und das Reichstagsgebäude gelernt. Die weiteren Sehenswürdigkeiten wie die Kongresshalle (Haus der Kulturen der Welt), Siegessäule und das sowjetische Ehrenmal habe ich durch das Spiel kennen gelernt. Die Namen der Straßen, Plätze und Orte habe ich vergessen, aber die Informationen über diese Sehenswürdigkeiten waren im Vergleich zu den anderen Materialien wie Texte, Bilder u.a. detaillierter

und ich habe sie leichter im Kopf behalten können. Die historischen Werke wurden im Spiel dreidimensional dargestellt, daher war es attraktiver und wirksamer. Durch Materialien wie traditionelle Texte, Bilder, Filme und Präsentationsfolien können diese Sehenswürdigkeiten nicht so detailliert erlebt werden“ (T1).

Der Umgang mit digitalen Spielen lässt sich auch als eigenständiges Handeln in und mit medial vermittelten Räumen und Objekten verstehen. Im Hinblick auf die Straßen- sowie Platznamen wurde von einigen Studierenden die Meinung geäußert, dass diese nur irrelevanten Einzelheiten seien, denen man keine große Bedeutung zuordnen solle. Ein anderer mediensozialisierter Nutzer unter den Befragten, der sehr spielaffin ist, zieht einen Vergleich zwischen dem, was er bis zu diesem Zeitpunkt gespielt hat und dem, was er durch das digitale Lernspiel erfahren hat: *„In anderen, kleinen Spielen trainiert man nur Wortschatz, Grammatik u.a. aber sie enthalten keine Informationen über Deutschland, Städte oder Sehenswürdigkeiten“ (T2).*

Die Darbietung audiovisueller Angebote im Spiel stößt auf ein positives Echo: *„Die Sprache des Spiels war verständlich, aber die Sehenswürdigkeiten sehen so realitätsnah aus, dass man sie näher kennenlernt, auch wenn man den Vorstellungstext nicht ganz versteht“ (T3).*

Ferner wurde der Fokusgruppe auch die Frage gestellt, wofür das Spiel außer den vermittelten landeskundlichen Informationen nützlich war. Zur Förderung sprachlicher Fertigkeiten durch das Spiel wurden insgesamt 12 positive Standpunkte geäußert. Zwei von diesen Auffassungen lauten:

„Während der Spielaktivität in der Klasse haben mich besonders die architektonischen Begriffe trotz der Untertitel oft überfordert. Zuhause konnte ich alleine spielen und musste manchmal in online-Wörterbüchern nachschlagen, um das Gesagte verstehen zu können. Das verlangsamte den Spielablauf, aber es hat sich gelohnt, da ich dadurch viele neue, insbesondere architektonische Begriffe wie Portal, Kuppel, Pfeiler, Säule u.a. gelernt habe“ (T4).

„Die Informationen über die Sehenswürdigkeiten werden im Spiel in kleinen Textabschnitten vermittelt und schrittweise in Form einer Präsentationsfolie audiovisuell angeboten und gleichzeitig die vorgestellten Merkmale der betreffenden Sehenswürdigkeit gezeigt. Dies alles und der Untertitel hilft dem Verstehen des gelesenen und gehörten Textes. Trotzdem machten die historischen, kunsthistorischen und geographischen Begriffe wie ‚Anthropozän‘, ‚Dorotheenstadt‘, ‚Spree-Athen‘, ‚Systemgrenze‘ die Texte zum Teil schwer zugänglich. Die Übungsaufgaben am Ende jedes Moduls waren leicht zu bewältigen, so konnte ich bereits beim ersten Versuch zum Abschlusstest gelangen, aber um den Abschlusstest erfolgreich zu beenden, musste ich das Spiel ein zweites Mal spielen (T5).

Die hier angedeutete Schwierigkeit des Testmoduls wurde auch von weiteren Befragten bestätigt. Den Rückmeldungen der Fokusgruppe ist zu entnehmen, dass die textuelle und auditive Vermittlung des Spielszenarios auf Wort- und Textebene, außer den selten vorkommenden, oben genannten Begriffen, zum großen Teil verständlich war. Auch die quantitativen Befunde dokumentieren, dass die Erinnerungswerte des Registers mit dem Häufigkeitsvorkommen zusammenhängen. Im Gespräch wurden keine negativen Bemerkungen zum Verstehen der Spielinhalte auf Satzebene gemacht. In Anlehnung an der dargelegten Fachliteratur lässt sich schließen, dass das digitale Lernspiel *Berlin 3D entdecken!* neben der Erweiterung des Gegenstandsbereiches Landeskunde und Wortschatz auch für die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten wie Lese- und Hörverstehen gespielt werden kann.

Zu den motivierenden Eigenschaften des Spiels haben insgesamt 24 Befragten zustimmende Antworten gegeben. Einige davon lauten: *„Das Spiel wurde im Unterricht vorgeführt und ich habe es zu Hause freiwillig und gerne gespielt. Anders als herkömmliche Hausaufgaben hat das mir großen Spaß gemacht (T6).* *„Ich spiele nicht gerne Computerspiele. Aber das digitale Spiel als Unterrichtsaktivität finde ich sehr interessant. Daher habe ich Berlin 3D entdecken! gerne gespielt“ (T7).*

Ein, im Digitalspielbereich erfahrener Befragte äußerte seine Kritik an das durchgeführte Lernspiel wie folgt: *„Die 3D-Umgebung, Sehenswürdigkeiten und Avatars des Spiels waren erfolgreich abgebildet, alles im Spiel ist ziemlich realitätsnah konzipiert, aber dem Spiel fehlt die Action, wie sie in den Abenteuerspielen typisch ist. Vor dem Spiel war ich sehr engagiert, aber im Laufe des Spiels habe*

ich bemerkt, dass im Spiel keine Spannungselemente wie heftiger Kampf, Mysterien usw. vorkommen. Das hat meine Spielmotivation reduziert“ (T8).

Dieser Vergleich digitaler Lernspiele mit Abenteuerspielen wird auch in anderen Studien gezogen (Alyaz und Genc, 2016). Diese Kritik ist zwar gerechtfertigt, aber digitale Lernspiele und gängigen Abenteuerspiele gehören zu zwei unterschiedlichen Genres und sind unterschiedlich im Produktionsprozess. Die digitalen Lernspiele können nur mit anderen Lernspielen oder den aufbereiteten Unterrichtsmaterialien verglichen und beurteilt werden. Im Rahmen des Gruppeninterviews betont die Mehrheit der Befragten, dass sie das Spiel auch außerhalb des Unterrichts gerne gespielt haben, obwohl es nicht obligatorisch war.

Die Frage, ob die Probanden digitale Lernspiele als DaF-Lernmaterial in ihrem zukünftigen Unterricht einsetzen würden, traf bei der Mehrheit mit unterschiedlichen Begründungen zu. Ein Versuchsteilnehmer verwies beispielsweise auf den Wert digitaler Spiele im intergenerationalen Kontext: *„Computer und digitale Spiele sind Streitpunkte zwischen den Eltern, Lehrern und der neuen Generation. Spielaktivitäten dieser Art können dazu beitragen, dass die Lehrenden und Lernenden einander näherkommen. In meinem Deutschunterricht würde ich gerne digitale Lernspiele einsetzen“ (T9).*

Andere Befragte, die dem Einsatz digitaler Spiele in ihrem zukünftigen DaF-Unterricht zugestimmt hatten, begründeten ihre Meinungen mit den Vorteilen des Lernspiels in Bezug auf Orts- und Zeitunabhängigkeit, verbunden mit dem individuellen Spieltempo: *„Der hohe Unterhaltungswert dieses Lernspiels im Vergleich zu anderen traditionellen Unterrichtsmaterialien kann die jüngeren Fremdsprachlernenden besser motivieren.“ (T10).*

Die orts- und zeitunabhängige Spielmöglichkeit sowie eigenständig regulierbare Spieldauer sind weitere Beweggründe für Studierende, die eine positive Haltung gegenüber dem behandelten Lernspiel haben. Zum Einsatz digitaler Lernspiele im künftigen DaF-Unterricht wurde während des Interviews keine ablehnende Beurteilung gemacht.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Potenziale von ernsthaften Spielen werden aktuell vor allem im Bildungsbereich im Zusammenhang mit der Vermittlung von relevanten Lerninhalten diskutiert, weshalb in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die Potenziale der digitalen Lernspiele gerichtet wurde. In diesem Rahmen wurde anhand verschiedener Erhebungsinstrumente der Versuch unternommen, zu untersuchen, in welcher Weise sich das digitale Lernspiel *Berlin 3D entdecken!* auf das Erlernen der Zielsprache und zielkulturellen landeskundlichen Wissens auswirkt. Damit wird eine Kategorie in den Blick genommen, die im Bereich des Deutschen als Fremdsprache noch vergleichsweise wenig untersucht wurde. Aus der Zusammenfassung der Analysen konnten verdichtete Aussagen darüber gewonnen werden, wie der Einfluss des digitalen Lernspiels bezogen auf die Zielsprache wahrgenommen wird. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung deuten auf positive Einstellungen der Studierenden gegenüber dem durchgeführten digitalen Lernspiel. Die aufgegriffenen positiven Einstellungen kann im Zuge ihres Studiums, aber auch in ihren künftigen DaF-Unterrichten zum Lernzuwachs in sprachlicher und kultureller Hinsicht führen. Dabei wurde auch betont, dass die unterrichtliche Durchführung wichtig ist, um Erfahrungen auszutauschen und den TeilnehmerInnen Lerninhalte und Methoden zur Verfügung zu stellen, die an den Arbeits- und Lernstil jedes Einzelnen angepasst sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl durch die Befunde der quantitativ-schriftlichen Befragungen und Tests als auch des qualitativ-mündlichen Interviews das Projekt *Berlin 3D entdecken!* von den Lernenden überwiegend positiv bewertet wurde. Die Schaffung von virtuellen Lernumgebungen am Studienort und Orten, wo die Studierenden ihre Aufgaben wahrnehmen, die Verantwortung für das selbstständige Lernen zu Hause sowie das Wahrnehmen der Unterschiede zwischen dem schulischen Präsenzunterricht und dem digitalbasierten Lernen, sind einige dieser wahrgenommenen positiven Effekte. Unter Einbezug aktueller Herausforderungen an fremdsprachliche Bildung kann digitalspielbasiertes Lernen ein erhebliches Potenzial zur Förderung des landeskundlichen Wissens sowie des fremdsprachlichen Wortschatzes attestiert werden.

DGBLL ist ein relativ junger Ansatz. Im Vergleich zu Abenteuerspielen gehören Sprachlernspiele trotz ihrer medialen und inhaltlichen Attraktivität noch nicht zum Alltag von Deutschlernenden. Die Gründe dafür sind, dass es auf dem Markt nur sehr wenige digitale Lernspiele mit längerem Szenario und dreidimensionaler Architektur gibt. Digitale Spiele für Lehrende zum Einsatz im DaF-Unterricht gibt es überhaupt nicht. Eine systematische Bestandsaufnahme des Angebots an deutschsprachigen Serious Games und entsprechende Nutzungs- und Wirkungsstudien wie es in der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, können dazu beitragen, ihre Reichweite, ihren Unterhaltungswert und ihr pädagogisches Potenzial angemessen und empirisch fundiert einzuschätzen. Die Entwicklung des Serious-Games-Marktes steht noch am Anfang und es ist absehbar, dass sich das Angebot deutlich erweitern wird. Wie Acquah/Katz (2020), DeHaan (2019), Jones (2020), Blume (2019a/2019b) haben mehrere Forscher betont, dass die aktive Rolle der Lehrkraft hierbei von immenser Bedeutung ist. Die unterrichtliche Durchführung muss einen wichtigen Stellenwert erhalten, um Erfahrungen auszutauschen und den Teilnehmenden Lerninhalte und Methoden zur Verfügung zu stellen, die an den Arbeits- und Lernstil der Zielgruppen angepasst sind. Daher sollten hochschulische Ausbildungseinrichtungen zukünftige DaF-Lehrende an dieses Material heranzuführen und sie mit Spieldidaktik fördern, auch wenn die meisten Lernspiele ursprünglich für das außerschulische Lernen konzipiert worden sind.

LITERATURVERZEICHNIS

- Acquah, E. und Katz, H.T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. In: *Computers & Education* 143 (2020), S. 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667>.
- Allsop, Y. und Jessel, J. (2015). Teachers' Experience and Reflections on Game-Based Learning in the Primary Classroom: Views from England and Italy. In: *International Journal of Game-Based Learning* 5 (1), S. 1-17.
- Alyaz, Y. und Akyildiz, Y. (2018). Yabancı Dil Öğretimi İçin 3B Dijital Oyunlar ve Oyunlaştırılmış Uygulamalar Geliştirme. [deutsch: Entwicklung 3D digitale Spiele und gamifizierte Anwendungen für den Fremdsprachenunterricht]« In: *DIYALOG - Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 6 (1), S131–158. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/506337>.
- Alyaz, Y. und Genc, Z., S. (2016). Game-Based Language Learning in Foreign Language Teacher Education. In: *Turkish Online Journal of Distance Education* 17 (4), S. 130–146. <https://doi.org/10.17718/tojde.44375>.
- Alyaz, Y., Spaniel-Weise, D., und Gürsoy, E. (2017). A Study on Using Serious Games in Teaching German as a Foreign Language.« In: *Journal of Education and Learning* 6 (3), S. 250–264. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/download/67363/36941>.
- Arnold, P., Kilian, L., Thilloßen, A., und Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Stuttgart.
- Berlin 3D Entdecken! (2016). *Digitales Lernspiel für Deutsch als Fremdsprache*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.uludag.berlin3d>
- Bernert-Rehaber, S. und Schlemminger, G. (2013): Immersive 3D-Technologien optimieren das Fremdsprachenlernen: 'EVEIL-3D' - Lernen in virtuellen Welten. In: *Babylonia*, 3 (2013), S. 44–49. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2013_3/Bernert_Rehaber_Schlemminger.pdf.
- Berns, A., Palomo-Duarte, M., Doderö, M.J. und Valero-Franco, C. (2013). Using a 3D Online game to assess students' foreign language acquisition and communicative competence. In: Hernández-Leo, D., Ley, K., Tobias, R. und Harrer, A. (Hgg.): *Scaling up Learning for Sustained Impact*. Berlin, Heidelberg, S. 19–31.
- Blamire, R. (2010): *Digital games for learning - Conclusions and recommendations from the IMAGINE project*. https://www.academia.edu/8123791/Games_Based_Learning_Digital_Games_for_Learning_Conclusions_and_recommendations_from_the_IMAGINE_project_Author_CONTENTS.

- Blume, C. (2019a). Games people (don't) play: An analysis of pre-service EFL teachers' behaviors and beliefs regarding digital game-based language learning. In: *Computer Assisted Language Learning*, 33 (1–2), S. 109–132. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552599>.
- Blume, C. (2019b): *Investigating Digital Game-Based Language Learning: Applications, Actors, and Issues of Access*. Nichtveröffentlichte Dissertation. Leuphana Universität Lüneburg. https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/916/file/01_Blume_A4_Vollstaendig_01_Juli_2019.pdf.
- Boyle, E., Connolly, T.M., Thomas, H. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games.« In: *Entertainment Computing* 2 (2011), S. 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2010.12.002>.
- Breuer, J. (2010). *Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning, LfM-Dokumentation Band 41*. Düsseldorf. www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf.
- Burkel, A. B. (2018). *Comparing the effects of traditional and virtual reality enhanced task-based language instruction on Chinese L1-English L2 knowledge of phrasal verbs*. Nichtveröffentlichte Magisterarbeit. University of Illinois in Urbana-Champaign. <http://hdl.handle.net/2142/101592>.
- Casañ Pitarch, R. (2018). An Approach to Digital Game-based Learning: Video-games Principles and Applications in Foreign Language Learning.« In: *Journal of Language Teaching and Research* 9, S. 1147–1159. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.04>.
- CGSA (2005). Canadian Game Studies Association. <http://gamestudies.ca>
- Colpaert, J. (2013). The role and shape of speech technologies in well-designed language learning environments. In: Badin, P., Hueber, T., Bailly, G., Demolin, D. und Raby, F. (Hgg.): *Speech and Language Technology in Education -SLaTE 2013 Grenoble - France Proceedings.30. August - 1. September*.S. 16–19. <https://doc.anet.be/docman/docman.phtml?file=.irua.10e236.6251e970.pdf>.
- Cornillie, F., Clarebout, G., Desmet, P. (2012). Between learning and playing? Exploring learners' perceptions of corrective feedback in an immersive game for English pragmatics.« *ReCALL* 24 (3), 257–278. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000146>.
- De Grove, F., Van Looy, J. und Mechant, P. (2011). Comparing the Potential of Commercial Off-The-Shelf and Educational Video Games for Adult Foreign Language Education: An Experimental Study.« In: Gouscos, D. und Meimaris, M. (Hgg.): *5th European Conference on Games Based Learning (ECGBL 2011) 20-21 October 2011, Athens*, S.129–136.
- DeHaan, J., Michael, R.W. und Kuwada, K. (2019). Acquisition of Japanese as a Foreign Language Through Baseball Video Game.« In: *Foreign Language Annals* 38 (2), S. 278–282. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02492.x>.
- Derryberry, A. (2007). Serious games: online games for learning.« www.adobe.com/resources/elearning/pdfs/serious_games_wp.pdf.
- DIGRA (2003-2019). Digital Games Research Association Conferences. www.digra.org/conference/past-conferences.
- Doe, R. J. (2014). *Lost in the Middle Kingdom: Teaching New Languages Using Serious Games and Language Learning Methodologies*. Nichtveröffentlichte Magisterarbeit. University of South Carolina <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2813>
- ECGBL (2007-2019). The European Conference on Games Based Learning. www.academic-conferences.org/conferences/ecgbl.
- Europäische Kommission (2014). Report to the EU Commission on New modes of learning and teaching in higher education.

- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf.
- Flynn, R. (2011). Modifying Commercial Off-The-Shelf (COTS) Games for Use in Education.« In: Felicia, Patrick (Hg.): *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches*, Hershey, S. 876-894. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-495-0.ch040>.
- Gaball (2013). Game Based Language Learning Project. www.gaball.eu/en.
- Gabriel, S. (2016). Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdspracherwerb unterstützen? Eine kurze Übersicht über den derzeitigen Stand der Forschung.« In: *Medienimpulse* 54 (3), S. 1–25.
- Gee, James Paul (2007). *Good Video Games and Good Learning: Collected essays on video games, learning and literacy, 2nd Edition*. New York.
- Gerber, H. R. und Price, D. P. (2013). Fighting baddies and collecting bananas: teachers' perceptions of games-based literacy learning.« In: *Educational Media International* 50 (1), S. 51–62. doi: <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.777182>.
- Goethe Institut (2009). Lernabenteuer Deutsch - Das Geheimnis der Himmelscheibe. <https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/ueb/him.html>
- Goethe Institut (2013): Lernabenteuer Deutsch - Ein Rätselhafter Auftrag. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20426904.html>
- Guillén-Nieto, V. und Aleson-Carbonell, M. (2012). Serious games and learning effectiveness: The case of It's a Deal!« In: *Computers & Education* 58, S. 435–448. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.015>.
- Howland, R., Urano, S. und Hoshino, J. (2012). SanjigenJiten: Computer Assisted Language Learning System within a 3D Game Environment. In: Goos, G., Hartmanis, J. und Van Leeuwen, J. (Hg.): *Lecture Notes in Computer Science 7624*, S. 262–273.
- IBM (2009). Education for a Smarter Planet: The Future of Learning CIO Report on Enabling Technologies. In: Rudd, J., Davia, C. und Sullivan, P.(Hg.): *Education for a Smarter Planet: The Future of Learning - CIO Report on Enabling Technologies*. www.redbooks.ibm.com/redpapers/pdfs/redp4564.pdf.
- IJGBL (2011): *International Journal of Game-Based Learning*
- IJSG 2014. *International Journal of Serious Games*. <http://journal.seriousgamesociety.org/index.php/IJSG>.
- Jantke, K. P. und Hume, T. (2015). Effective Learning Through Meaning Construction in Digital Role Playing Games.« In: *2015 IEEE International Conference on Consumer Electronics (ICCE 2015), Las Vegas, USA*, S. 653–656. <https://ieeexplore.ieee.org/document/7066566>
- Jones, D. M. (2020). Games in the language learning classroom: Is the juice worth
- Lacasa, P., Méndez, L. und Martínez, R. (2008). Bringing Commercial Games into the Classroom.« In: *Computers and Composition* 25 (2008), S. 341–358. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2008.04.009>
- Levy, R. M., O'Brien, M. G. (2006). A Virtual World for Teaching German. In: *Loading...* 1(1), S. 1–17. <https://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/14/12>.
- Loading... (2007). Hournal Website. <https://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading>.
- Magellan Project (2013-2017). *A cloud-based platform for the publication and sharing of location-based games...* www.magellanproject.eu.
- Marr, A. C. (2010). Serious Games, für die Informations- und Wissensvermittlung. In: Fuhlrott, R., Krauß-Leichert, U. und Schütte, C.-H. (Hgg.): *B.I.T. Online*, Band 28. Wiesbaden.

- Melang (2013). Multilingual Exploration of Languages in Europe - Project Info MELang-E. <http://melang-e.eu>.
- Müller, A. (2012). Research-based design of a medical vocabulary videogame. In: *International Journal of Pedagogies and Learning* 7 (2), S. 122–134. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2012.7.2.122>
- Neville, D. O. (2014). The story in the mind: the effect of 3D gameplay on the structuring of written L2 narratives.« In: *ReCALL* 27 (1), S. 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000160>
- Neville, D.O., Shelton, B. E., McInnis, B. (2009). Cybertext redux: using digital
- O'Brien, M. G., Richard, L. und Orich, A. (2009). Virtual Immersion: The Role of CAVE and PC Technology.« In: *CALICO Journal*, 26 (2), S. 337–362. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.v26i2.337-362>.
- Peirce, N. und Wade, V. (2010). Personalised Learning for Casual Games: The 'Language Trap' Online Language Learning Game. In: Connolly Thomas (Hg.): *Leading Issues in Games Based Learning*, Reading. S. 159–177.
- Portal für spielbasierte Wissensvermittlung (2009). www.seriousgames.de
- Premsky, Marc (2001). *Digital Game Based Learning*. Boston.
- Quinche, F. (2016). *Game Based Learning Lernen mit Videospiele*. Lausanne. https://www.educa.ch/sites/default/files/gbl_de.pdf.
- Rama, P.S., Black, R. W., Van Es, E. und Warschauer, M. (2012). Affordances for second language learning in World of Warcraft.« In: *ReCALL*, 24, 322–338. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000171>.
- ReCALL (2012). *The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning, Special Issue. Digital games for language learning* 24 (3). <https://www.cambridgeorg/core/journals/recall/volume/1F6FBC37872D2A663910B61A554918D3>.
- Reinhardt, J., Warner, C./Lange, K. 2014. Digital games as practices and texts: new literacies and genres in an L2 German classroom. In: Guikema, J. P. und Williams, L. (Hg.): *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education, CALICO Monograph Series* 12, San Marcos, S.159–190.
- Robertson, J. Howells, C. (2008). Computer game design: Opportunities for successful learning.« In: *Computers & Education* 50, S. 559–578. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.020>.
- Roy, M. und Schlemminger, G. (2014). Immersion und Interaktion in virtuellen Realitäten: Der Faktor Präsenz zur Optimierung des geleiteten Sprachenlernens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (2), 187–201. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/39/36>.
- Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K. und Rudd, T. (2006). *Teaching with Games*
- Schlemminger, G. (2012). Virtuelle Welten Serious Games im Unterricht. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20363625.html>.
- SEGAN (2012). Serious Games Network EU. <http://seriousgamesnet.eu>.
- SGA (2015). Serious Games Association Asia. <https://www.seriousgamesassociation.org>.
- SGI UK (2007). Serious Games Institute United Kingdom. <http://www.seriousgamesinstitute.co.uk>.
- SGI-SA (2004). Serious Games Institute South Africa. <http://seriousaboutgames.co.za>
- SGS (2014). Serious Games Society Italien. <https://seriousgamesociety.org>
- SiLang (2013). Serious Games for Situated Learning of Vehicular Languages Addressing Work Needs. <https://www.e-ce.uth.gr/silang-serious-games-for-situated-language-learning-of-vehicular-languages-addressing-work-needs/?lang=en>.

- Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Mariën, I., All, A., Schurmans, D., Willaert, K., /De Grove, F., Jacobs, A., Misuraca, G. (2013). The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion. In: Centano, Clara (Hg.). Evidence and Opportunity for Policy. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC78777/ipts%20jrc%2078777%20\(online\)%20final%20v6.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC78777/ipts%20jrc%2078777%20(online)%20final%20v6.pdf). Seville.
- Sylvén, L. K., Sundqvist, P. (2012): Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners.« In: *ReCALL* 24 (3), 302–321. <https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>.
- ToDIGRA Journal (2013). *Transactions of the Digital Games Research Association*. <http://todigra.org/index.php/todigra>.
- Tramonti, M. und Lavallo, A. (2013). SiLang Project - Situated Learning and “Serious Games” towards an Effective Multicultural Communication.« In: Pixel (Hg.): *Proceedings of the International Conference - The Future of Education, 4th Edition*, 13-14 Juni 2013, Florence Italien, S. 85–87. <http://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0004/FP/0467-ENT318-FP-FOE4.pdf>. Padova.
- Universität Basel (2020). Game basiertes Lernen. Vorlesungsverzeichnis. <https://vorlesungsverzeichnis.unibas.ch/de/semester-planung?id=246653>.
- Universität Bayreuth (2015). Die Universität Bayreuth erhält eine Professur für „Serious Games“ im Rahmen des Zentrums Digitalisierung. Bayern. www.uni-bayreuth.de/de/universitaet/presse/pressemitteilungen/2015/226-Neue-Professur-Digitalisierung/index.html.
- Universität Göttingen (2018). Serious Games and Intercultural Learning. www.uni-goettingen.de/de/serious+games+and+intercultural+learning/579135.html.
- Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Bristol. https://pdfs.semanticscholar.org/ea62/8806a35fe1b5d6e7c3d4f6c13d2125dcca53.pdf?_ga=2.179200546.768294726.1592901975-1408004187.1592901975.
- Wagner, M. und Mitgutsch, K. (2009). *Endbericht des Projekts Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning*. https://moodle.cooltrainers.at/pluginfile.php/39/mod_resource/content/1/handreichung_dgb1.pdf. Krems an der Donau.
- Wolf, S. (2013). Hausaufgabe: Rette die Prinzessin! Entstehung, Geschichte und Didaktik der Computer- und Videospielemusik. Hamburg: Diplomica Verlag.
- www.igi-global.com/journal/international-journal-game-based-learning.
- Xu, Z., Chen, Z., Eutsler, ., Geng, Z. und Kogut, A. (2019). A scoping review of digital game-based technology on English language learning.« In: *Educational Technology Research and Development* 68, S. 877–904. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09702-2>.
- Zimotti, G. (2018). *Virtual Reality Training: Reducing Social Distance Abroad and Facilitating Spanish Second Language Acquisition*. Nichtveröffentlichte Dissertation. https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/5347/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Alabama.

Examination of Metropolitan Municipalities in Turkey with Urban Refugees

Türkiye'deki Büyükşehir Belediyelerinin Kent Mültecileri ile Sınırı

**Doç.Dr. Makbule ŞİRİNER
ÖNVER**
Batman University
makbule.siriner@batman.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5377-7521

Doç. Dr. Ayşegül KANBAK
Batman University
Aysegul.kanbak@batman.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4556-3582

**Doç. Dr. Nihal Şirin
PINARCIOĞLU OCAKHA**
Batman University
Nihalsirin.Pinarcioğlu@batman.edu.tr
ORCID:000-0002-4444-0783

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66988>

Article Info

Received: 12.12.2022

Accepted: 17.12.2022

Keywords: Metropolitan
Municipality, Turkey, Urban
Refugees

Abstract

Millions of immigrants from Syria fled the conflicts and took refuge in various countries. Especially in border countries, the number of Syrian refugees is very high. Among the border countries, Turkey is the country that hosts the highest number of Syrian refugees. The number of registered Syrian refugees in Turkey is close to four million. As urban refugees, Syrian refugees are scattered in various cities of Turkey. The existing problems in the cities, which are faced with a dense refugee population, have aggravated and many new problems have emerged. City governments have faced such an intense urban refugee problem together with Syrian refugees.

Infrastructure, economic and social problems have increased in cities where urban refugees are concentrated. Local governments responsible for cities also have to deal with these problems. However, the absence of legal regulations regarding refugees in Turkey and the fact that local governments have not been given clear legal responsibilities regarding refugees further aggravate the problems.

This study was conducted to reveal the policies and practices of metropolitan municipalities towards refugees in Turkey, which has a large refugee population. With the online questionnaire sent to the relevant units of the metropolitan municipalities, it was tried to understand the studies they carried out for the urban refugees and the problems they faced. Four metropolitan municipalities answering the survey questions state that city administrations are responsible for ensuring the social cohesion of refugees. In this context, metropolitan municipalities provide various social services and assistance to urban refugees; however, they emphasize that they have problems due to financial difficulties. When the answers they give are evaluated, it is necessary to make the necessary legal arrangements and provide financial opportunities in order to improve the social services and assistance of metropolitan municipalities for urban refugees. At this point, it is important that the central government and metropolitan municipalities work in cooperation to ensure the social cohesion of urban refugees.

Makale Bilgisi

Geliş: 12.12.2022

Onay: 17.12.2022

Anahtar sözcükler:
Büyükşehir Belediyesi, Kent
Mültecileri, Türkiye

Öz

Suriye'den milyonlarca göçmen çatışmalar nedeniyle çeşitli ülkelere sığınmışlardır. Özellikle sınır ülkelerde Suriyeli mülteci sayısı çok fazladır. Sınır ülkelerinde ise en fazla Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapan ülke Türkiye'dir. Türkiye'de bulunan kayıtlı Suriyeli mülteci sayısı dört milyona yakındır. Kent mültecileri olarak Suriyeli mülteciler Türkiye'nin çeşitli kentlerine dağılmışlardır. Yoğun bir mülteci nüfusu ile karşı karşıya kalan kentlerde var olan sorunlar ağırlaşmış ve yeni pek çok sorun ortaya çıkmıştır. Kent yönetimleri Suriyeli mülteciler ile birlikte bu kadar yoğun bir kent mülteci sorunu ile karşı karşıya kalmışlardır.

Kent mültecilerinin yoğunluğu kentlerde altyapı, toplumsal, ekonomik sorunların da artmasını getirmiştir. Kentlerden sorumlu olan yerel yönetimler de bu sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadır. Ancak Türkiye'de mültecilere yönelik yasal düzenlemenin olmaması, yerel yönetimlere mültecilerle ilgili net, yasal sorumluluklar verilmemiş olması sorunları ağırlaştırmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye'de yüksek oranda mülteci nüfus barındıran büyükşehir belediyelerinin mültecilere yönelik politika ve uygulamalarını ortaya koymak için

yapılmıştır. Büyükşehir belediyelerinin ilgili birimlerine çevrimiçi olarak gönderilen anket ile kent mültecilerine yönelik yaptıkları çalışmalar ve karşılaştıkları sorunlar anlaşılmaya çalışılmıştır. Anket sorularına cevap veren dört büyükşehir belediyesi, mültecilerin toplumsal uyumunun sağlanmasından kent yönetimlerinin sorumlu olduğunu düşünmektedir. Bu kapsamda büyükşehir belediyeleri, kent mültecilerine yönelik çeşitli sosyal hizmet ve yardımlarda bulduklarını; ancak maddi olanaksızlık nedeniyle sorun yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde büyükşehir belediyelerinin kent mültecilerine yönelik sosyal hizmet ve yardımlarının iyileştirilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması ve maddi olanakların sağlanması gerekmektedir. Bu noktada, kent mültecilerinin toplumsal uyumunun sağlanması için merkezi yönetim ile büyükşehir belediyelerinin işbirliği içinde çalışma yürütmeleri önem taşımaktadır.

1. INTRODUCTION

Cities have experienced a great change with migration from rural to urban. There have been great social and spatial changes. Social tensions and spatial inequalities have become visible in cities. Generally, differences in economic development, employment opportunities, and differences in living standards within this same country are the main reasons for migration between rural and urban areas. However, the city on the condition that they come to the cities with rural-urban migration that took place due to the conflict in Syria, a similar live in Turkey.

Due to the civil war/conflicts that started in Syria in 2011 and are still continuing, Syrians moved to neighboring countries in waves. There has also been an intense influx of Syrian refugees to Turkey, Syria's northern neighbor. Turkey has implemented an open-door policy and accepted Syrians fleeing the conflicts. As of 2022, there are 3.6 million Syrian Refugees and 320 thousand refugees from other nationalities registered in Turkey (UNHCR, 2022). There are approximately 4 million registered refugees hosted by Turkey. Considering the distribution of Syrian refugees, which constitute the largest refugee group, to cities, it is seen that the highest number of Syrian refugees are in Istanbul (550 thousand 707 people), Gaziantep (463 thousand 38 people) and Şanlıurfa (373 thousand 790 people). According to the population of the city, the province with the highest concentration of Syrian refugees is Kilis with 37.9%. The city with the lowest number of Syrian refugees is Tunceli with 38 people. Artvin (66 people) and Iğdır (77 people) follow it (Mülteciler Derneği, 2022).¹

With the camps established in 2011, basic services started to be provided to Syrian refugees, initially they did not accept aid from abroad due to a number of reasons such as the conflict would be short, and joined the UN's Intervention Plan a year later (AI, 2014:5-7). When the migrations from Syria started, Turkey did not accept those coming from outside of Europe as refugees and did not have a detailed regulation regarding immigrants. Based on the fact that the war in Syria would be short-lived, statements were made by the authorities that those coming from Syria were guests and that they would return when the conflict was over. However, the prolongation of the stay forced Turkey to make various legal arrangements. In a sense, with the transformation of hospitality into permanence, it has made it necessary to make legal and institutional arrangements.

While ratifying the Geneva Convention on the Legal Status of Refugees in 1961, Turkey accepts it with geographical limitation. With the Law on Foreigners and International Protection, enacted in April 2014, numbered 6458, an arrangement has been made in the situation of immigrants coming from Syria, especially those who came as guests for a short time. But Turkey continued its reservation in the Geneva Convention. The legal status of Syrian immigrants in Turkey is temporary protection according to the law. According to the law, "Temporary protection may be provided to foreigners who have been forced to leave their country, cannot return to the country they have left, and who come to or cross our borders masse in order to seek immediate and temporary protection (Article 9/1)".

With the issuance of the Temporary Protection Regulation, the terms and conditions of temporary protection were determined. It provides a legal status to those who came from Syria and took refuge in Turkey, enables them to get an identity card, and to access a range of rights and services (Amnesty International organization, 2014:20). "Amnesty International is of the view that all Syrians as

¹ According to the statements of the Minister of Interior, there are 5.7 million foreigners. He cites the number of Syrian refugees as 62673 inside the camps and 3617930 outside the camps (https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/haber_portal.aciklama?p1=147662)

prima facie (refugees on arrival) are entitled to refugee protection under international law and therefore refer to Syrians in Turkey as refugees, regardless of their status under Turkish law (AI, 2014:3).” Throughout this study, the statement of Amnesty International was accepted and the concept of refugee was preferred to be used.

This is the first time that Turkey has faced such a massive influx of refugees. Incoming refugees are concentrated especially in big cities. For this reason, city administrations are faced with problems related to refugees. Municipalities face financial, legal and social problems while carrying out various activities for refugees (Akman, 2018:454-459). City governments exist to meet the local and common needs of the people of the city. The services they will provide and their responsibilities are specified in the Municipality Law No. 5393 and the Metropolitan Municipality Law No. 5216. When these laws are examined, it is seen that provincial administrations are responsible for refugees, asylum seekers, etc. There are no regulations regarding the work of individuals. Studies are carried out by taking into account only the regulation of the Municipal Law No. 5393 regarding the Citizenship Law.² However, there are criticisms that this cannot be applied to refugees, including citizens. Within the framework of the law, the provincial administrations are not given duties and responsibilities for refugees and asylum seekers. The central administration and institutions affiliated to the center carry out studies on refugees.

However, the places where refugees live intensively are cities. The economy, culture and social structure of the cities, which are faced with a dense refugee population, are affected. There is a conflict because city governments are engaged in activities that affect the economy, culture and social structure of the city (Çamur, 2017). Situations such as increased unemployment, economic problems, and unregistered employment of refugees for lower wages increase social tension in cities. It is important to establish communication channels between refugees and urban residents in order to eliminate such tensions (Karasu, 2016:1012). Through established communication channels, it may be possible for refugees and local people to get to know each other. The responsibility for the establishment and operation of these channels rests with the provincial administrations. Because municipalities are primarily responsible for ensuring urban peace.

Local governments, especially municipalities, should be at the forefront of the services to be offered to Syrian refugees in cities. However, although there are local governments that can ensure the integration of refugees with the local people, this can be carried out in cooperation and coordination with the central government (Çakırer Örservet, 2016:51). Refugees are concentrated in urban areas and certain parts of the city. This concentration can bring about the introversion of refugees. One of the roles of city administrations is to prevent such a fragmentation and segregation within the city. Such segregations can lead to social tensions in the city and have negative consequences (ORSAM, 2016:16). The increasing number of refugees in the cities has added new problems to the already existing urban problems of Turkey. It also exacerbated existing problems. For example; the existing income of the Hatay city administration has been calculated by calculating that it will serve 1 million 600 thousand people. With the arrival of refugees in the city, the population of the city has reached 2 million 100 thousand people (Kahraman et al., 2019:54-56). However, there was no increase in the income of the city administration.

The aim of this study is to determine the working and approaches of the metropolitan municipalities towards the increasing number of refugees in the metropolitan areas. In order to demonstrate this aim, an online questionnaire form was prepared within the framework of the basic problems listed below. The main problems were determined as follows;

Do metropolitan municipalities work for urban refugees? What types of activities do they mainly engage in?

² “Article 13- Everyone is a citizen of the town in which he resides. Citizens have the right to participate in municipal decisions and services, to be informed about municipal activities and to benefit from the assistance of the municipal administration. Aid must be provided in conditions that do not harm human dignity. The municipality carries out the necessary studies for the development of social and cultural relations among its citizens and the protection of cultural values. In these studies, measures are taken to ensure the participation of universities, public professional organizations, trade unions, non-governmental organizations and experts. Every person residing, present or related to the municipality is obliged to comply with the laws, orders and announcements of the municipality and to pay municipal taxes, duties, fees, contributions and participation fees (Law No:5393)”

What kind of difficulties does the fact that the activities for refugees are not expressed in the Municipal Law and the Metropolitan Municipality Law cause for the city administrations?

Does the lack of legal basis affect the work to be done negatively (low income, lack of authority in the area to be served, etc.)?

What do metropolitan municipalities do to ensure the harmony between urban refugees and urban residents? How does it evaluate the situation of municipalities regarding this issue?

1.2. Background Literature

The number of studies on the activities of city administrations towards refugees and their deficiencies is limited. The studies that are mainly carried out are the studies that aim to get the situation and opinions of the refugees or to reveal the approach of the local people towards the refugees. There are very few studies that directly address the activities of metropolitan municipalities towards refugees. The main deficiency in this area is the lack of studies covering all metropolitan municipalities. However, there are still valuable studies on this subject, and a brief look at them is given below.

In his study titled “City Refugees from Breaking to Sleep”, Erdoğan (2017) states that the local governments of countries heavily affected by migration have many responsibilities and duties towards refugees. Local governments of these countries provide many services from registering refugees to naturalization. Central government and local government work in cooperation to ensure local integration. But local governments carry out the main work that will ensure social and cultural rapprochement. However, local administrations and city administrations in Turkey are not given any authority, opportunity, etc. to work in this field. The central administration exists as the sole authority and service provider. Erdogan's work covers the Istanbul Metropolitan Municipality and 27 district municipalities of Istanbul. The research was carried out with a semi-structured questionnaire. Suggestions such as establishing units related to refugees in municipalities, realizing legal arrangements, increasing multi-purpose community centers, and taking necessary measures to prevent ghettoization of refugees are included in the study. He also states that the work of the municipalities towards refugees is mainly due to the humanitarian tragedy faced, and that this should be made into an official approach and policy.

The fact that the activities of the municipalities towards refugees are not determined by law, causes that most of the municipalities do not take any action or that their work is of different quality and quantity. Woods and Kayalı (2017) conducted a study covering central government units (governorship and district governorship) and local government units, municipalities and metropolitan municipalities in Istanbul. This study, based on telephone interviews, states that there is no coordination between central government units and municipalities. They also express the need of municipalities for financial resources. Istanbul Chamber of City Planners Istanbul Branch examined the services provided by the Istanbul city administration to refugees in its report. It is a study to understand the attitudes of district municipalities of Istanbul towards urban refugees. The fact that all authority for refugees is in the central administration and the lack of coordination between districts are listed as some of the main problems in the report (Koca, et al., 2017).

In the study of Konya Metropolitan Municipality, Dugan and Gürbüz (2018) tried to understand the contribution of the municipality in the adaptation process of Syrian refugees. Çamur (2017) evaluated the services provided by the municipalities in İzmir to Syrian refugees. The services provided by the Izmir metropolitan municipality and 30 district municipalities were discussed within the framework of the legal responsibility of the municipalities. Gündüz and Çifci (2021) compared the G20 countries and Turkey with the studies they carried out by municipalities on refugees. In their study, they compared the information obtained from the qualitative interviews with ten metropolitan municipalities in Turkey with the information obtained from the local governments of the ten countries with the highest refugee population from the G20 countries. They emphasized that city administrations in Turkey should give importance to education, especially in ensuring harmony.

3. METHODOLOGY

In this study, quantitative research technique was used as a method to analyze the work of metropolitan municipalities on refugees. It was tried to reach the units of the user municipalities related to refugees by phone, and the limited online questionnaire that the information obtained was sent to the

necessary units (persons). The questionnaire consists of 43 questions and 3 parts. In the first part of the survey, it was tried to measure how much information the municipalities have about refugees. Secondly, aids to immigrants, and lastly, the groups of municipalities against the problems of refugees were measured. 30 of the population of the research consists of metropolitan municipalities. However, 21 of them did not respond even though they received the questionnaire. The relevant units of Diyarbakır, Gaziantep and Hatay Metropolitan municipalities could not be reached in any way. The relevant regions of Aydın and Antalya metropolitan municipalities have stated to benefit from any use for refugees. Only Adana, Bursa, Istanbul and Mersin metropolitan municipalities answered the survey questions.

3.1 Data Analysis and Findings

The population of the analyzed metropolitan municipalities, the number of refugees and the ratio of the number of refugees to the population are given in Table 1. Accordingly, the province where refugees live the most was determined as Mersin. Then Adana, Bursa and Istanbul provinces come.

Table 1. Syrian Refugee Population Numbers and Densities in the Cities Participating in the Research

	İSTANBUL	MERSİN	ADANA	BURSA
Population	15.840.900	1.891.145	2.263.373	3.147.818
Syrian Refugee Population	550.707	240.157	253.636	184.706
Ratio to the Domestic Population	3,47	12,69	11,2	5,86

Source: Prepared by taking into account the data of TURKSTAT (TUIK) and Mülteciler Derneği (Refugees Association) (2022)

The number of refugees in the provinces was obtained from the Turkish Statistical Institute and Refugees Association. However, there are differences in the number of registered refugees in the provinces (Table 2).

Table 2. Number of Refugees According to Municipalities' Own Data

	İSTANBUL	MERSİN	ADANA	BURSA
Population	15.840.900	1.891.145	2.263.373	3.147.818
Syrian Refugee Population	1.000.000	220.000	269.728	178.000
Ratio to the Domestic Population	6,31	11,63	11,9	5,65

Source: Arranged according to the information received from municipalities.

Refugee data of municipalities do not match with TUIK data. From this point of view, the ranking changes. Adana ranks first as the city with the largest refugee population. Then Mersin, Istanbul and Bursa come. It is thought that the difference in the data is due to the fact that the records on Syrian refugees are not regular and sufficient.

When asked whether metropolitan funding providing various services collect data on refugees (as of 2020), only Bursa metropolitan municipality, which has the lowest number of refugees with 178,000 among the 4 metropolitan cities, reported that it collected. While Adana and Istanbul Metropolitan have a unit related to immigration, there is a Social Services unit in Bursa Metropolitan Municipality and an Integration Desk unit in Mersin Metropolitan Municipality.

The metropolitan ministry that have services for refugees and responding to the survey questions have sub-units related to migration and immigration, two of which operate in institutional terms with regard to refugees, generally under the Social Services unit ³.

4 metropolitan statements stated that they have never provided cash aid and free transportation assistance in their aid efforts for refugees. They also agree to sometimes provide assistance to refugee children.

³ There is also Gaziantep Metropolitan Municipality, which has a Migration Management unit but cannot be reached in any way, so we are not aware of its activities.

Table 3. Frequency of Services and Aids Provided by the Metropolitan Municipality to Refugees

SERVICES AND AID GIVEN	ISTANBUL	MERSİN	ADANA	BURSA
Food aid	Sometimes	Sometimes	Sometimes	Continuous
Clothing aid	Never	Sometimes	Sometimes	Sometimes
Heating aid	Sometimes	Never	Never	Sometimes
Health services	Sometimes	Sometimes	Continuous	Sometimes
Vocational training course service	Continuous	Sometimes	Continuous	Continuous
Courses for language learning	Continuous	Sometimes	Continuous	Continuous
Cash aid	Never	Never	Never	Never
Household help	Sometimes	Sometimes	Sometimes	Sometimes
Informing (legal rights, guidance on various issues , etc.)	Sometimes	Continuous	Continuous	Sometimes
Service for shelter	Sometimes	Never	Sometimes	Sometimes
Providing employment	Sometimes	Never	Sometimes	Never
Paying the electricity bill	Sometimes	Never	Never	Never
Paying the water bill	Sometimes	Never	Never	Never
Providing free transportation	Never	Never	Never	Never
Courses for refugee women	Continuous	Sometimes	Sometimes	Sometimes
Courses for refugee children	Sometimes	Sometimes	Sometimes	Sometimes

Refugees' problems were listed as housing, health, employment, social cohesion, lack of financial means, education, legal status problem, security, lack of information, and not knowing the language, and it was asked how the metropolitan filings evaluated them. Among these problems, social cohesion is seen as "very important" by all 4 participants. Health and lack of knowledge were rated as "important" by all 4 participants. Only Adana metropolitan municipality considered the security and legal status issue as "insignificant".

When we look at which problems the participating metropolitan consider very important, the Istanbul metropolitan municipality states that 6 out of 10 problems (housing, employment, social cohesion, lack of financial means, legal status, not knowing the language) are "very important". After Istanbul, Mersin metropolitan municipality 4 problems (education, lack of financial means, social cohesion, employment), Bursa metropolitan municipality 3 problems (non-language, education, social cohesion), Adana metropolitan municipality 2 problems (education, social cohesion) consider as "very important".

In order to learn about the work of the participating metropolitan municipalities towards refugees and their views on the central government, they were asked whether they agreed with the sentences expressing judgment in the survey. The four participating metropolitan contributions agreed with the following comments;

"Providing the solution of problems related to refugees is one of the main problems of metropolitan distribution."

"The biggest shortcoming of the metropolitan release is the financial inadequacy for the good management of the process related to refugees."

"The greatest responsibility for the prevention of hate speech against refugees in the city falls to the central government."

Regarding the central, 4 metropolitan government also state that they agree with the sentence "The harmonious work of the metropolitan municipality and the central government increases the quality of the service provided to refugees". In fact, the Istanbul metropolitan municipality stated that it absolutely agrees.

Four participating metropolitan municipalities (Istanbul Metropolitan Municipality definitely) agree that resources should be allocated to metropolitan municipalities in order to better manage the process of refugees in cities. Because the metropolitan municipalities "The biggest shortcoming of the metropolitan municipalities for the good management of the process related to refugees is financial insufficiency." have stated that. However, Bursa Metropolitan Municipality remained undecided on this issue. In addition, it was asked whether the aid provided by the metropolitan shipping to the refugees was sufficient. Istanbul metropolitan municipality is definitely insufficient, Mersin Metropolitan municipality is sufficient, Bursa Metropolitan municipality is absolutely sufficient and Adana metropolitan municipality is undecided.

It was asked whether the legislation is sufficient for metropolitan distribution to provide services to refugees. Istanbul metropolitan municipality evaluated the legislation as absolutely sufficient. Adana and Mersin Metropolitan found it absolutely inadequate. Bursa metropolitan municipality stated that it is undecided on this issue. In addition, the three metropolitan officials who responded to the survey stated that they "strongly agree" that clear legislative powers should be given to metropolitan municipalities to better manage the refugee process in cities. Adana metropolitan municipality agrees with this view.

Participating metropolitan government stated that they should take action towards the social cohesion of refugees. (Mersin and Adana Metropolitan approval stated that they participated in Bursa and Istanbul Metropolitan definitely agreed.). In addition, participating metropolitan municipalities stated that metropolitan municipalities have a primary importance in solving the language problem of refugees and ensuring the integration of refugees. The Istanbul metropolitan municipality stated that it is definitely of primary importance.

The metropolitan municipalities of Adana, Mersin and Bursa were undecided as to whether the services and aids provided by the metropolitan municipalities to refugees were received positively by their fellow citizens. Istanbul metropolitan municipality stated that the services and aids they provide to refugees are not welcomed by the citizens of the city.

3.2 Discussion

First of all, the low number of metropolitan cities reached makes it difficult to determine the work of the metropolitan administration for refugees, what their shortcomings are, and to evaluate their view of the central government. However, the fact that 21 metropolitan cities do not answer the survey questions and do not return in any way can be considered as an indicator of the lack of any systematic work towards refugees. In Turkey, especially after the refugees fleeing the civil war in Syria, there has been a great increase in the number of refugees in some cities. Previously, the work towards refugees was ignored, not taken into account. This sudden and great increase in the number of urban refugees has made the importance of the issue visible. The negativity of the living conditions of the urban refugees and the weight of the problems they experience are known. It is known that if social services and social aids are not provided in various fields, there will be great humanitarian dramas and bigger problems may arise.

When the organizational charts of the metropolitan municipalities are examined as of 2020, it is seen that there is no unit related to migration in any metropolitan municipality except Adana and

Gaziantep metropolitan municipalities. Istanbul, Bursa and Mersin metropolitan municipalities participating in the survey carry out their activities for urban refugees under social services departments.

The absence of a separate unit indicates that the problems related to refugees are not considered and handled separately from the social services and assistance provided for the cities, and on the other hand, it can be interpreted that the differences of refugees are not taken into consideration.

When we interpret the fact that Aydın and Antalya Metropolitan municipalities say that they do not have any work, and we interpret the returns as the absence of work, it can be thought that the metropolitan administrations are not aware of the problem, and even if they are aware of it, they do not care (for various reasons).

It is possible to evaluate Gaziantep metropolitan municipality differently. The news in the press shows that the city administration has a unit related to migration. However, it was not possible to transport the questionnaire and contact the relevant unit. The contact numbers given as the only accessible phone number of the municipality could not be reached, and there was no response from the units reached.

Data on Refugees are collected and processed by the central government. The fact that metropolitan administrations that provide various urban services to refugees do not have this data may affect the quality and quantity of the services and assistance they provide. It should not be expected that a city administration that does not know the number of refugees arriving in the city, their demographic characteristics, where they live, where, how and under what conditions they came to Turkey from the city they live in, and if they do not know what their profession is, can carry out an efficient work.

Contrary to the general social perception, especially metropolitan municipalities stated that they do not provide cash aid and do not provide free transportation services. In a way, these data can be considered as the explanation by the metropolitan administrations of the invalidity of the discourse that the refugees settled in the public receive cash aid and benefit from various services free of charge.

The services provided by the participating metropolitan municipalities for refugees generally do not differ much from the services and assistance provided to the disadvantaged from the residents of the city. It can be said that the studies that take refugees into special consideration are language courses. In fact, among the problems that metropolitan municipalities see as important, there are ignorance of the language, social cohesion, legal situation and education. Local government units already consider themselves responsible and of primary importance in ensuring social integration.

Faist (2003) states that learning the language of the destination country is of primary importance in ensuring inclusion in the workforce, permanence, and integration with the local people. Because with language learning, it can establish a relationship with the people of the city and be included in the labor market. Thus, refugees will be able to adapt to the society of the city they live in, express themselves and adapt to their new lives more easily. Similarly, getting to know the refugees among the locals will enable them not to see them as foreigners. It can be said that metropolitan municipalities act within this framework. However, with regard to social cohesion/integration, metropolitan municipalities state the situations that they are responsible for in the central administration. In particular, the biggest obstacle to living in social coexistence is hate speech and the acts of violence against refugees fuelled by it. Hate speech and spread against refugees may directly harm social cohesion in the cities where refugees live and may even lead to acts of violence against refugees. Participating metropolitan municipalities see the greatest responsibility for the prevention of hate speech in the central government. Because the decisions, actions and discourses of the central government in domestic and foreign policy affect urban communities. For example, the open-door policy implemented in foreign policy, followed by the unregistered entry of refugees and the failure of the central government authorities to make the necessary explanations create a feeling of "occupation" in the society. Refugees are seen as responsible for all kinds of problems, and in a way, they are declared as scapegoats. Because of this, hate speech becomes more effective and spreads. The work of the metropolitan administrations against refugees is also not welcomed by the citizens, causing the metropolitan municipality to react. Responses to the questionnaire also support Erdoğan's work. According to Erdoğan (2017:41), city administrations avoid working towards asylum seekers because they do not want to get a reaction from the local people and there is no regulation in the legislation. For this reason, some of the local governments provide direct services and assistance.

Despite all this, city administrations consider themselves responsible for solving problems related to refugees. Metropolitan administrations, which are responsible for urban services, naturally have to deal with all the emerging problems of the urban society.

However, metropolitan municipalities state that there is a financial inadequacy in order to carry out the refugee-related process better, and they need to allocate resources for this issue. Because the services provided require additional resources. Refugees increase the urban population. There is an inevitable increase in the provision of urban services. In addition, when it is accepted that refugees constitute the disadvantaged segment of society, the financial burden of metropolitan administrations increases even more.

In the current situation, metropolitan municipalities are not able to carry out the necessary studies in order to ensure social harmony in the city. Because the tension in the cities and the fact that the city administration officials think and express that the citizens of the city are dissatisfied with the work of the metropolitan municipality for refugees is a situation that will prevent the work to be done on this issue.

It is understood from the answers given by the participating metropolitan municipalities that they especially emphasized the lack of resources, but they did not see the existence of legislation as an absolute necessity.

When evaluated in general, it has been observed that there is a differentiation in the services and aids provided among the participating metropolitan municipalities, since metropolitan municipalities are not legally obliged to work for refugees. However, the reason for this differentiation may be the lack of legal responsibility. Apart from that, the number of refugees, how the unit responsible for providing aid and services determines their priorities, etc. may also be important.

They also provide various social services and social assistance to the urban refugees, which are carried out by the metropolitan municipalities for the disadvantaged groups in the cities. In addition, they give courses for teaching languages and gaining a profession, especially to urban refugees. They also provide information on various issues and legal rights.

It can be thought that the lack of legal basis and sufficient income affects the visibility of services. Because the lack of legal basis may lead to the perception among the citizens that they have to share the budget allocated to them with the urban refugees and that they are provided with inadequate services.

4. CONCLUSION

Centralism predominates in the organization of public administration in Turkey. The central government is generally reluctant to cooperate with local governments on issues such as solving the problems that also concern the city administrations, forming policies regarding the problems and providing services. The central government maintains this situation on migration management as well.

Municipalities are the administrative units that can meet the most basic service expectations of Syrian refugees who come to the cities intensively. Ensuring social cohesion and the absence of violent conflicts between refugees and local people are closely related to city administrations. Because it is the duty of the city administrations to ensure the peace and security of the citizens and to provide local and common needs. However, a massive refugee population significantly affects urban services.

Therefore, the legal framework of the duties and responsibilities of city administrations, especially metropolitan municipalities, regarding refugees should be determined. The citizens of the city may approach the city administration negatively because of a lack of legal basis. In addition, city administrations may avoid providing even the simplest humanitarian services in order not to confront the local people by considering the elections. Along with the legal regulation, the services for which the metropolitan municipalities are held responsible and their incomes should be increased in proportion to the refugees and their increasing population. Fulfilment of duties and responsibilities is possible with a sufficient income.

The regulation of the legislation and the provision of appropriate income for the assigned duties will enable all metropolitan municipalities to do the same work for refugees. If there is to be a

differentiation in the works carried out, there may be differences arising from the unique structure of the city or the culture, tradition and social structure of the refugees originating from the city.

However, urban refugees should first be provided with opportunities that will enable them to establish relationships with the locals of the city they live in. The opening of free, easily accessible language courses, and the integration of refugees and locals with social activities where they can socialize can lead to important steps in adaptation. The realization of all these is the cooperation of the central government's policies and practices regarding refugees directly with the units that are in close contact with urban refugees. Considering the experience, knowledge and suggestions of metropolitan municipalities in this regard will lead to creative results in solving many problems related to urban refugees.

REFERENCES

- Adıgüzel, Y, Tekgül, N. (2019). Türkiye'deki Suriyeliler ve Göç Yönetiminde Belediyelerin Rolü, İstanbul: UCLG-MEWA Yayınları.
- Akman, K. (2018). Göç Yönetiminde Yerel Yönetimler ve STK İşbirliği, Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 1(3), 452-466.
- Amnesty International, (2014), Hayatta Kalma Mücadelesi, Londra: Uluslararası Af Örgütü.
- Çakırer-Özservet, Y. (2016). Uluslararası Göç, Yerel Yönetimler ve Toplumsal Uyum, İller ve Belediyeler Dergisi, TBB, (813), 48-55.
- Çamur, A. (2017). Suriyeli Mülteciler ve Belediyelerin Sorumluluğu: İzmir Örneği, BEU SBE Dergisi, 6(2), 113-129.
- Duğan, Ö. & Gürbüz, S. (2018). Suriyeli Sığınmacıların Sosyal Entegrasyonuna Yönelik Bir Araştırma, Journal of Turkish Studies, 13(26), 529-546.
- Erdoğan, M.M. (2017), Kopuş'tan Uyum'a: Suriyeli Mülteciler ve Belediyelerin Süreç Yönetimi: İstanbul Örneği, İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği (MBB) Kültür Yayınları.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar*, Çev. A.Z. Gündoğan, C. Naxar, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Foreigners and International Protection Law No. 6458, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>.
- Gündüz D. U., & Çifci, H. K. Yerel Yönetimlerin Göçmenlere Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamalarının Karşılaştırılması: G20 Ülkeleri ve Türkiye. Göç Araştırmaları Dergisi, 7(1), 10-58.
- Kahraman, S., Tanyıcı, Ş., Kutlu, Ö. (2019). Türkiye'de Yerel Yönetimler ve Yabancı Göçmenler, Giresun Üniversitesi, İİB Dergisi, 5(1)0, 44-68.
- Karasu, M.A., (2016), Şanlıurfa'da Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Kentle Uyum Sorunu, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(3), 995-1014.
- Koca, A., Yıkıcı, A., Kurtarır, E., Çılgın, K., Çolak, N., Kılıncı, U. (2017). Kent Mülteciliği ve Planlama Açısından Yerel Sorumluluklar Değerlendirme Raporu, TMMOB Şehir Plancıları Odası, İstanbul Şubesi.
- Mülteciler Derneği (2022). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı, <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Municipal Law No:5393, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5393.pdf>.
- ORSAM (2016). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler: Uzun Vadeli Entegrasyon İçin Fırsatlar ve Zorluklar, Toplantı Değerlendirmesi, No:1, Ocak 2016.
- TUIK (2022). İl ve İlçelere Göre İl/İlçe Merkezi, Belde/Köy Nüfusu ve Yıllık Nüfus Artış Hızı, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109>.
- UNHCR (2022). Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar, <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-mülteciler-ve-siginmacilar>.

- Woods, A., Kayalı, N. (2017). Engaging Syrian Communities: The Role of Local Government in Istanbul, Istanbul Policy Center.
- Yanar, B., & Erkut, G. (2020). Belediyelerin Suriyeli Mültecilere Yönelik Politikaları: İstanbul rneĐi. Şehir ve Medeniyet Dergisi, 6(12), 190-214.

Edebi Eserlerin Dil, Edebiyat ve Turizm Bağlamında İncelenmesi: Ali Emiri Efendi Örneği

Examination of Literature Works Within the Context of Language, Literature and Tourism: The Example of Ali Emiri Efendi

Öğrt. Zafer KOÇAK
Batman Üniversitesi
zaferkocak54@outlook.com
ORCID: 0000-0001-7981-3415

Öğrt. Esmeray KOÇAK
Silivri Adalet Mesleki Eğitim Merkezi
kocakesmeray@gmail.com
ORCID:0000-0002-3293-2860

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66939>

Article Info

Received: 10.12.2022
Accepted: 18.12.2022

Anahtar Sözcükler: Ali Emiri ,
Dil, Edebiyat , Edebiyat
Turizmi, Kültür, Turizm,

Öz

Turizm ve kültür tarihin her döneminde birbiriyle sıkı bir bağlantı içinde olmuştur. Kültür, turizmin vazgeçilmez bir ögesidir. Kültürün en önemli öğelerinden biri de edebiyattır. Edebiyat her toplumun kültür aynası özelliği ile ön plana çıkmıştır. Edebiyat ve turizmin çıktısı ise Edebiyat Turizmi olarak turizm sektöründe kendine yer bulmuştur. Diyarbakır, birçok medeniyete ev sahipliği yapmış Anadolu coğrafyasının en özel şehirlerinden biridir. Her kültür şehri gibi Diyarbakır'da da geçmişten günümüze birçok münevver, âlim, şair ve devlet adamı yetişmiştir. Bu çalışmada şairlerin ve yazarların doğup büyüdükleri, hayatlarını sürdürdükleri, eğitim hayatlarını ifa ettikleri, eserlerini yarattıkları mekânlara, yazılarındaki karakterler ile alakalı yerlere ve bu eserlerdeki vakaların meydana geldiği alanlara veya bir başka deyişle bu eserlerin sahiplerinden ötürü popüler hale gelmiş turizm merkezlerine yapılan gezileri içeren edebiyat turizmi kapsamında Ali Emiri'nin hayatı ve eserleri irdelenmektedir.

Makale Bilgisi

Geliş: 10.12.2022
Onay: 18.12.2022

Keywords: Ali Emiri ,
Language, Literature, Literary
Tourism, Culture, Tourism

Abstract

Tourism and culture have been in close connection with each other in every period of history. Culture is an indispensable element of tourism. One of the most important elements of culture is literature. Literature has come to the fore with its cultural mirror feature of every society. The output of literature and tourism has found its place in the tourism sector as Literary Tourism. Diyarbakır is one of the most special cities of Anatolian geography, which has hosted many civilizations. Like every cultural city, many intellectuals, scholars, poets and statesmen have grown up in Diyarbakır from past to present. In this study, literary tourism, which includes trips to the places where poets and writers were born and raised, continued their lives, completed their education, created their works, places related to the characters in their writings and the places where the cases in these works took place, or in other words, to tourism centers that have become popular because of the owners of these works. In this context, Ali Emiri's life and works are examined.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu varlığının başladığı zamandan bu zamana birbiriyle iletişim kurmak için dili kullanmıştır. Birbirimizle iletişim kurmak için kullandığımız dil; bazen söz ile bazen yazı ile bazen de vücut işaretlerini kullanmakla ortaya çıkar (Cebi & Babayiğit, 2021). Dil ailemizin ve toplumumuzun aynası ve yegâne iletişim aracıdır (Babayiğit, 2021; Karacan & Babayiğit, 2017). Toplumlar için dil ve edebiyat ayrılmaz bir bütündür. Dünyadaki çağdaş toplumların aynası olan ve aynı zamanda uluslararası ölçekte çok geniş alanda faaliyetini sürdüren turizm, bu tip toplumlar için belirleyici bir niteliktedir (Jolliffe ve Smith, 2001:149). Turizm ve kültür tüm dönemlerde iç içe bir halde

olmuşlardır. Kültürün oluşmasında, turizm sektörünün ilerlemesinde seyahatin çok büyük payı olmakla birlikte, kültürel çekim merkezleri, faaliyetler ve mekânlar bu seyahatlere ilham kaynağı olmuştur (Richards, 2018, :12). Edebiyat turizminin oluşması, turizm ve edebiyatın yollarının bir noktada buluşmasıyla oluşmaktadır. Edebiyat turizmini tanımlayacak olursak; şairlerin ve yazarların doğup büyüdüğüleri, hayatlarını sürdürdükleri, eğitim hayatlarını ifa ettikleri, eserlerini yarattıkları mekânlara, yazılarındaki karakterler ile alakalı yerlere ve bu eserlerdeki vakaların meydana geldiği alanlara veya bir başka deyişle bu eserlerin sahiplerinden ötürü popüler hale gelmiş turizm merkezlerine yapılan gezileri içermektedir (Balcı ve Dilek, 2021; Gürsoy, 2020). Turizm sarfiyatı türlerinin farklı sebeplerle ilintili olarak artması, modernizm sonrası ve ötesi topluluklarda şahsa münhasır uğraşlara bağlı turizm türünü, topluluk turizmine yepyeni bir olarak tercih olarak sunmuştur. Özel ilgi turistleri genellikle, şahsi alaka ve ihtiyaçlarına ilişkin mal ve kendisine sunulan hizmetleri tercih ederler (Akoğlan ve Bahçe, 2009: 121). Özel ilgi turizmi, bazı insanlar tarafından kendilerince netleşmiş olan ilgilerini daha da ileri düzeye yükseltmek maksatlı icra ettikleri gezileri kapsayan, sadece bir tema üstünde odaklaşan, uzmanlaşmış turizm türüdür (Türksoy ve Özkan Yürük, 2008: 256). Tanrısevdi ve Çavuş'a (2003,10) baktığımızda ise özel ilgi turizmi, sadece belli başlı ilgi alanları olan ve ilgi duydukları hobilerini gerçekleştirmek isteğinde olan insanların, ilgilerini, belirlenmiş bir alanda veya turizm merkezinde gerçekleştirmek maksadıyla ifa ettikleri geziler veya bu gezilerin yöntemidir. Özel ilgi turizm türlerinden biri de edebiyat turizmidir. Edebiyat turizmi kapsamında Diyarbakır'lı Edebiyatçı ve münevver Ali Emiri Efendi'nin hayatını ve eserlerini incelediğimiz çalışmamızda Ali Emiri'nin yeterince tanınmadığı ve bilinmediğinden yola çıkarak kendisinin Türk edebiyatındaki yeri ve önemi anlatılmış, Diyarbakır'da onun eserlerini ve hatırasını yaşatacak çalışmaların neler olabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmanın amacı; edebiyat turizmine değinerek, kendisini kitaplara, kitaplarını da milletine vakfetmiş olan Ali Emiri Efendi'yi edebiyat turizmi kapsamında incelemek ve tanıtmaktır. Ali Emîri Efendi; edebiyatçı, şair, tarihçi, bibliyofil ve gazeteci olarak ilim âlemine birçok eser kazandırmış, 1916 yılında Feyzullah Efendi Medresesinde Millet Kütüphanesini kurarak kültür hayatımıza da büyük bir hizmette bulunmuştur. Bu çalışmada ayrıca kendisinin daha fazla tanıtılması ve bilinirliğinin artırılması hususunda neler yapılabileceği konusunda önerilerde bulunulacağından önemli verilerin sunulacağı düşünülmektedir. Çalışmanın yöntemi, veri toplanması kaynakça ve bibliyografya taraması ile oluşturulmuştur. Elde edilen veriler nitel analiz kapsamında tarama desenli model ile incelenmiştir.

2. Edebiyat Turizmi ve Edebiyat - Turizm İlişkisi

Gelecekte edebiyat dünyası, eski yöntemlerin dışında, insanlarla çok daha yeni yöntemlerle buluşacak bir edebiyat olarak karşımıza çıkacaktır (Sutherland, 2016: 364). Özdemir (2009) ise edebiyat ve turizmi birbirlerinden çok farklı dallar olarak belirterek her iki türün de değişik yönlerinin olduğunu ifade etmektedir.

Edebiyat ve turizm arasındaki bağlantının; birbirlerine etkide bulunmalarının ve aralarındaki yardımlaşmanın daha da ileriye taşınması için her iki bilim türündeki disiplinlerarası bakış açısını ve projeleri zaruri kılmaktadır. Bu nedenle edebiyat ve turizm arasındaki bağlantının farklı yönlerine değinmekte fayda vardır. Edebiyat ve turizm genel olarak birbirinden çok farklı yönleri olan disiplinler olarak kabul görmektedir. Turizm ve edebiyat ilişkisi ise turizm dünyasındaki ilerlemeler ile kendini göstermeye başlamıştır. Dünyadaki gelişmiş olan ülkelerde konu ile ilgili bilimsel inceleme ve yayınlanmış eserler, kültür ve turizm bilimi konularında alanında uzman bilim adamları tarafından son dönemlerde gün yüzüne çıkarılmaktadır. Türkiye'de tüm dünyaya benzer bir durum vardır ve ülkemizdeki edebiyat bilimcileri turizm ile edebiyat konusuna son zamanlarda yavaş yavaş ilgi göstermeye başlamışlardır. Bu bağlamda Balcı ve Dilek'in (2021) edebiyat turizmine yönelik yazdıkları kitap önemlidir. Edebiyatın ne işe yaradığı konusu üzerinde yapılan beyin fırtınaları genel olarak, kültür, sanat, tarih ve toplumbilimi bağlamında değerlendirilmektedir (Özdemir, 2009). Bu bağlamda hem sanat hem de kültür; edebiyatın dilsel ve turizm bağlamında gelişimine katkıda bulunmuştur.

Edebiyat turizmi bir noktada kültür turizmi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kültür turizmi, geçmişteki medeniyetlerin ve onlara ait kalıntıların, eski yapıların, müzelerin ve sanat eserlerinin görülmesi maksadıyla yapılan inceleme, keşfetme ve dini boyutları olan seyahatlerdir (Kızılırmak ve Kurtuldu, 2005: 102). Edebiyatı kısıtlı ve geniş manalarıyla ele alan Cemil Meriç'e göre; güzel yazılar edebiyatın kısıtlı olan alanını, insanlardan insanlara ve nesilden nesle dil vasıtasıyla transfer edilen

sözler ile edebiyatın geniş kapsamlı alanını oluşturur (Meriç, 1998: 20-21). Edebiyat, insanların durumlarını konu edinen, topluma ışık olan, çağdaşlaşmanın ve gelişimin lokomotifidir. Edebiyatın olmadığı bir toplumu ise Mario Vargas Llosa şu şekilde betimlemektedir: “*Kitap okumayan, edebiyata el sürmemiş bir insanlık, kaba ve ilkel dili yüzünden ürktücü, iletişim sorunları yaşayan bir sağır-dilsizler topluluğuna döner*” (Aktaş ve Atmaca, 2007). İsmet Emre, edebiyatı kavramsal tarafıyla değerlendirerek edebi tanımları mukayeseli biçimde ele almış, birçok tanımlamayı genelden özele doğru aktararak edebiyatı diğer yazılardan, metinlerden ayıran en önemli tarafının güzelduyu olduğunu belirtmiştir (Emre, 2006: 203). “*Konuşun benimle, taşlar, ey yüce saraylar, konuşun! / Sizler de bir şey söyleyin, yollar! Ve sen, ey deha, / Sen, kıpırdamayacak mısın hâlâ? / Evet, her şey ruh kazanmış senin kutsal duvarlarının ardında, / Ebedi Roma; hepsi de yalnızca bana karşı suskun.*” (Goethe, 2006: 57). Bu mısralarla sessiz mazisini dillendiren Goethe’ye bu ilhamı veren de edebiyatın ta kendisidir.

Turizm, insanların her daim hayatlarını sürdürdükleri mekân dışında, maksadı ticari kazanç olan sebeplerin dışında ifa edilen, günün yirmi dört saatinden fazla olan ya da minimum bir gece konaklamadan oluşan seyahat ve geceleme ortaya çıkardığı sosyal, finansal niteliğe sahip tüketim işi ve ilişkiler bütünü olarak betimlenebilir (Usta, 2014: 7). Edebiyat turizmi, basit bir denklemde ele alınacak olursa, hayal ürünü yazılar, yazarlar, okuyucu kitlesi, hayal mahsulü olan yazılardaki yerler ve bu mekânlara yapılmakta olan geziler kapsamında tanımlanması mümkün olan bir turizm çeşididir (Mansfield, 2015: 28). “Edebi miras turizmi” tanımını “edebiyat turizmi” tabirinin yerine kullanmayı tercih eden Aliağaoğlu ve Narlı (2012: 4), edebi şahısları, edebi yerleri ve edebi şahısların ürünleriyle alakalı mekânlar; bu noktadan hareketle, edebi miras turizmini, edebi yerlerin turizm maksadıyla sarf edilmesi şeklinde tanımlar. Edebiyat turizmi ile ilişkilendirildiğinde; obje ve vakaları üç gruba ayıran Mansfield (2015: 44-45), ilk gruptaki eserler mekân ve olayın kahramanları, ikinci grupta eser sahibinin doğduğu yer, hayatını sürdürdüğü, işini yaptığı, ziyarete gittiği ve zamanını geçirdiği mekânlar, üçüncü ve son gruptaysa yazarın hayatı, yapmış olduğu çalışmalar, eserle alakalı malzemeler, vukuatlar, filmler yer alır.

Tiyatro oyunlarına olan ilgi ve istek, batıdaki edebiyat turizminin farklı bir versiyonu olarak karşımıza çıkar. İngiliz edebiyatının başyapıtlarını izlemek isteyen gezginlerin yoğun isteklerinin bir sonucu olarak Londra’daki tiyatro biletlerinin fiyatlarının yüksek olduğu değerlendirilmektedir (Çeker, 2009). Okuma ve seyahat etme arasında direk bir bağlantı vardır. Okuma genellikle seyahati, seyahat ise daha fazla okuma isteğini tetiklemektedir. Fakat insanlar genel olarak bu sıkı bağın farkında dahi olmazlar. Bunun nedeni ise yapılan etkinliklerin tesirleri anında veya çok kısa zaman diliminde ortaya çıkmaz. Bazen çıkılan bir seyahatin sebebi hikmeti, okunan bir kitap olmaktadır. Haftalar, aylar ve yıllar alan kitap okuma etkinlikleri yeni seyahatlere vesile olabilir ya da seyahat sonrasında gezilen yerlerle alakalı artan ilgi yeni okuma yolculuklarına gebe olur. Geziler ve yolculuklar okuma etkinlikleri için en verimli zaman dilimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani hem gezip hem de aynı zamanda okuma yapılabilir. Neticede okuma ve gezi geleneksel düşüncenin aksine birbirleriyle çok ilintili ve yakın etkinliklerdir. Bu sebepten ötürü turizm ve edebiyat faaliyetleri arasındaki yardımlaşmayı ve değişimi değişik yöntemlerle açıklamak durumunda bırakan “okur olarak turist” ya da “turist olarak okur” betimlemeleri üstünde de durmak gerekmektedir (Özdemir, 2009). İnsanların okumuş olduğu bir kitap bazen bir geziye vesile olabilir veya seyahat için fikir verebilir, okuru seyahate sevk edebilir, farklı bir ifade ile kitabı okuyan şahsı turist haline getirebilir. Toplumu ve bireyleri turizme yönlendiren edebiyatın direk ve dolaylı olarak etkisinden bahsetme imkânı vardır. Farklı tecrübe, destinasyon, yaşanmışlık seçenekleri tercih etmemize imkan veren ancak seyahat portalında zikredilmeyen edebi eserleri de turizm için esin kaynağı ve rehberlik icra eden bir kutup yıldızı olarak göstermek mümkündür.

Turistlerin ne zaman, hangi mekâna ve ne sebeple gideceğini, gittiği yerlerde hangi tecrübeleri test edeceğini, okuyacağı bu tür kitaplar belirleyebilmektedir. Okunan kitaplar okuru birbirinden farklı zamanlara ve mekânlara alıp götürürken, kitabın her bir satırında gizlenmiş hazinelere karşı da ilgi duymasına vesile olur. Kısaca ifade edecek olursak okuyan insanın bir turist formuna evrilmesi, okumaktan imtina eden, okuma alışkanlığı edinmemiş insanlara göre çok daha süratli ve çok daha kolay olabilmektedir. Diğer taraftan şahıslar seyahatnameler vesilesi ile farklı edebi türlere de ilgi duyan iyi bir okuyucuya dönmektedir (Özdemir, 2009). Edebiyatın sınırsız dünyası ve imkânlarından, turizmin tanıtılmasında ve satışında da faydalanılabilmektedir. Örneğin turizm sektöründe yapılan tanıtımlarda kullanılan, yayınlar, broşürler, posterler, reklamlar, gösteriler, tarihi ve tabii eserlere ağırlık verdiğinden edebi özneler hiç kullanılmamış veya birkaç yalın ifadeyle geçirilmiştir. Bu

nedenle kültür, sanat ve edebiyat hafızası turizm sektöründeki tanıtıcı ürün ve etkinliklerde çok fazla kullanılmamıştır. Turistik reklam ve satış kapsamında kullanılan ürünler ve etkinliklerde kullanılmakta olan veya kullanımı zaruri olan dil ve anlatımın değeri daha yeni anlaşılmaktadır. İşte bu sebeplerle, son zamanlarda turizm sektöründe tanıtım ve satış amacıyla kullanılan yöntemlerde edebi söylemler daha fazla yer bulmuş ve edebi ifadeler daha etkin bir şekilde fayda sağlamaya başlamıştır (Özdemir, 2009). Turizm sektörünün ihtiyacı olan reklam ve tanıtımda edebi söylemlerden ve edebiyatın etkileyici dilinden azami ölçüde faydalanmak turizmciler için yeni bir reklam yöntemi olmuştur.

2.1 Türk Edebiyatına Münhasır Şahıslar ve Mekânlar

Türkiye’de yabancılara hitap eden bir edebiyat turizmi sektörünün önündeki başlıca engeller, çok zengin bir edebiyat mirasımızın olmasına rağmen, edebi eserlerimizin batı dillerine yeterli sayıda tercüme edilmemiş olması ve Türkçe’nin beynelmül bir dil olmamasıdır. Ancak son yıllarda Türk edebiyatının başlıca yazarları ve onlara ait eserlerin dünyada yaygın olarak kullanılan fazlaca tercih edilen, çok kullanılan dillere tercüme edilmesi konusunda çok önemli girişimlerde bulunmaktadır (Tırıl, 2018). Ülkemiz edebiyat turizm sektörünün dünya pazarlarına açılması, yeni pazarlar bularak kendini ispatlaması karşısındaki engelleri – kültürel ve dilsel farklılıklar, yeteri kadar popüler olamama ve kendini ifade edememe- aşması biraz zor görünmektedir. Ancak tüm bu dezavantajlara rağmen okullarda yapılacak tanıtımlar ve ülkemizdeki entelektüel birikime sahip yerli turistlerin hedef alınacağı edebiyat turizmi hizmetini sunmak bu yönde yönelimi arttırabilecektir (Tırıl, 2018). Türk edebiyatının mihenk taşları olan yazarların hayatlarını sürdürdükleri mekânlar ve eserlerini kaleme aldıkları ve bu eserlerde konu edinen olayların yaşandığı yerlerden çok azı ayakta kalabilmiştir. Bu mekânlardan müzeye dönüştürülmek suretiyle koruma altına alınanların sayısı da maalesef çok çok düşüktür.

Edebiyat turizmine olan ilginin son dönemlerde artmasına paralel olarak ülkemizin önde gelen şair ve yazarların ayakta kalan evleri onarılmış, tamamen yıkılmış olanların yerlerine ise sembolik olarak inşa edilen mekânlar olduğu tespit edilebilmektedir (Tırıl, 2018). Bireysel seyahat veya şehir tur paketleri kapsamına alınan edebiyat turizmi içeriğinde şair ve yazarların evleri önemli bir konumdadır ve ziyaretçi kitlesi en yüksek olan mekânlardır. Geçmişten günümüze ayakta kalabilmeyi başarmış olan bu mekânların bazı kısımları müze, kültür evi, kütüphane formatında dizayn edilerek turistlerin ziyaretine açılmıştır (Tırıl, 2018). Edebiyat dersinin yerinde uygulama yöntemi ile icra dildiği mekânlardan olan edebi şahısların evleri ve müzeye çevrilmiş olan mekânlar eğitime büyük oranda katkı sunmakla kalmayıp edebiyat turizm sektörünün de gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Edebiyat alanındaki köklü birikimimiz bu hazinemiz vesilesi ile ülkemiz içinden ve ülke dışından gelen ziyaretçiler ile daha zengin bir topluluğa sahip olmuş, sadece maddi değil manevi anlamda kültür hazinemiz açısından kazanç sağlanmıştır (Adıgüzel, 2017: 89). Kültür turizmi, insanların her daim yaşadıkları mekânlardan uzaklaşıp sosyal ve kültürel alandaki ihtiyaçlarını gidermek, farklı medeniyetlerle ilgili yeni şeyler öğrenebilmek maksadıyla kültürel anlamda öz değeri olan destinasyonları ziyaret etmeleridir (Saçılık ve Toptaş, 2017: 109). Dünya kültür mirası kapsamında bulunan mekânları, mimari yapılarıyla öne çıkan eserleri, sanatsal faaliyetleri, müzeleri, sanat galerilerini, tarihi ve arkeolojik yerleri, festivalleri ziyaret etmek kültür turizmi kapsamındadır (Stylianou-Lambert, 2011: 405). Dünyadaki şehirlerin edebiyat, estetik ve kültür alanında değişim ve gelişimlerine katkı sunan en önemli öğelerden biri de edebiyat müzeleridir.

Farklı ülkelerde dünyaca tanınmış şairler ve yazarların tanıtıldığı müzelerin ve yazar evlerinin oluşturulduğu bilinmektedir. Bunlara birkaç iyi örnek vermek gerekirse, Victor Hugo, Goethe, Dostoyevski, Shakespeare yazar evleri sayılabilir. Bu Edebiyat müzelerinde adı anılan yazarlara ait el yazması ve basma eserlerin dışında sanatsal değeri bulunan yapıtlar da sergilenmektedir (İnan, 2013:535). Kültürel mirasın en önemli formlarından biri de Edebiyat müzeleridir. Edebiyatın toplum hayatındaki rolü ile ilgili malumatların artırılması hedefiyle edebiyatı müzeografik kodlar vasıtasıyla elde eder, muhafaza eder ve aktarır (Bohman, 2020). Şehirlerin kültürel mirası ve hafızası olan şair, edip, mütefekkir değerlerinin tanıtılması; Edebiyat turizmi ve kültür mirası bağlamında önem arz etmektedir. Bu çalışmada Diyarbakır’ın yetiştirdiği değerlerden biri olan Ali Emiri’nin şahsiyeti, yetişme koşulları, eğitimi kültür hayatına katkıları ele alınarak, tanıtımı yapılmış, aynı zamanda Diyarbakır ilinde görülmüş olan eksiklik olarak, Ali Emiri adına bir edebiyat müzesi kurulması düşünülebilir. Ali Emiri adının yer aldığı okul, kültür merkezleri Diyarbakır ilinde bulunmakla beraber, edebiyat müzesi yer almamaktadır. Diyarbakır’ın yetiştirdiği ve ulusal düzeyde örnek bir

şahsiyet ve tanınmışlığı olan Ali Emir'inin nesillere örnekliği, hemşerileri tarafından bilinmesi ve gelecek ziyaretçilere şehrin tanıtımına olacak katkısı önem arz etmektedir.

2.1.1. Ali Emiri Hayatı

Ali Emiri, (1274.H.) 1857'de; Şair Seyyid Mehmed Emîrî Çelebi'nin torunlarından Mehmed Şerif Efendi'nin son çocuğu olarak Diyarbakır'da doğmuştur (Aslan, 2008: 6). İlk eğitimini Diyarbakır'daki medreselerde yapmıştır. Çocukluğundan beri okumaya şiir ve tarihe meraklıdır. Her türlü okuma ve araştırma merakı ömrü boyunca devam etmiştir. Güçlü bir hafızaya sahip olan Ali Emiri dokuz yaşlarında dört bin beyitlik. Nevadir'ul Asar i adlı eserdeki şiirleri ezberlemiştir. 1868 Siirt Sancağı Şirvan Kaymakamı olan dayısı Abdülfettah Efendi'nin yanına giderek, Mehmed Emin Efendi'den *Gülîstan* okuyan Ali Emiri; Doğu klasikleriyle tanışmıştır. Ali Emiri'nin hayatı boyunca devam eden şiir merakının temeli bu okumalar olmuştur. Bu dönemden sonra Ali Emiri'nin hayatı boyu sürececek yoğun bir okuma merakı başlayacaktır. Ali Emiri, 1869 Diyarbakır'a döndüğünde amcası Şaban Kâmil Efendi'den ders alır ve hat sanatıyla ilgilenmeye başlar. Ali Emiri'nin genç yaşta yazdığı hat levhalarının bazıları Diyarbakır'daki camilere asılmıştır (Kara, 2006 :1). Yakınları Ali Emiri'nin sabahlara kadar kitap okuduğu, uykusunda, okuduğu şeyleri yüksek sesle tekrarladığı için kimsenin aynı odada yatmak istemediğini anlatmıştır "Tezkirei Şuarâi Âmid" adlı eserinde, kendisini anlatırken; vaktinin çoğunu tarih kitaplarına verdiğini, büyük bir şevkle okuduğu bu kitapları sağlığı uykusu bahasına emek vererek okur (Tevfikoğlu, 1970: 1). Arapça ve Farsça'yı iyi düzeyde bilen Ali Emiri, Arapça şiirler de ezberlemiş ve Lügati Osmaniye'deki tüm kelimeleri ezbere bildiğini söylemiştir (Timurtaş, 1974: 2-3). Ali Emiri'nin, okuma merakı çocukluğunda oyun yerine tercih ettiği bir sevgiye dönüşmüş, akranları oyun oynarken o bir köşeye çekilip kitap okumayı tercih etmiştir. Okudukları arasında özellikle tarih kitapları vardır. Okuma merakı genç yaşlarda sağlığını da etkilemiştir. Bir süre ailesinin ticari işleriyle meşgul olsa da bu yönde bir ilgisinin olmadığı anlaşılmıştır (Tevfikoğlu, 1989: 2-4). Ali Emiri bir beytinde

Gülşene gitsemde yanımda berâberdir kitâb

Uyûyâ varsam da dersim gösterir rü'yâ bana)(Aslan, 2008: 23)

diyerek bu merakını anlatmıştır.

Ali Emiri, eğitim hayatına Diyarbakır'da Sıbyan mektebinde başlamıştır. 1864 Diyarbakır Sülûkiye Mescidi Sıbyan Mektebi'nde, Fethullah Feyzi Efendi'den ders aldı. Daha sonra çeşitli medreselerde eğitim almış, birçok müderrislerden ve büyük amcası Şaban Kâfi Efendi'den de ders alarak yetişmiştir (Tevfikoğlu, 1970: 1; Aslan, 2008: 8).

2.1.2. Meslek Hayatı

Devlet memurluğuna 1880 yılında Diyarbakır'da Abidin Paşa'nın. Yanında kâtip olarak başlamıştır. Abidin Paşa ile Harput, Sivas ve Selânik'e gitmiştir. Kozan sancağı ve Adana Aşar müdürlüklerinde görev yapmış, Zerkoviç, Kırşehir ve Trablusşam muhasebeciliklerinde, Elaz'iz ve Erzurum Defterdarlıklarında; Yanya, İşkodra ve Yemen maliye müfettişliklerinde de görevler almıştır (Aslan, 2008: 13-14; Tevfikoğlu, 1970: 2). Otuz yılı aşan memuriyet hayatında Ali Emiri, gittiği her yerden kıymetli eserleri alıp kütüphanesine katmıştır. 1908'de Halep defterdarlığı sürerken kendi arzusu ile emekliliğe ayrılmıştır (Baştürk, 2013: 4-11). Millet kütüphanesini kurduktan sonra kütüphanenin nazırlığını yapmıştır (Timurtaş, 1974). Gittiği yerlerde halkla da kısa zamanda iyi bir uyum sağlayabilen Ali Emîrî muhitin ilim ve sanat adamlarıyla tanışıyor, onların dostluklarını kazanıyor, sohbetlerine katılıyor ve her fırsattan yararlanarak feyzini arttırmaya çalışıyordu (Yaşar, 2006: 15)Ali Emiri, hayatı boyunca büyük bir emek ve şevkle biriktirdiği değerli kütüphanesini Millet Kütüphanesi bünyesinde milletin hizmetine bağışlamıştır. Ali Emiri evlenmemiştir, kitaplara daha çok vakit ayırabilmek için erken emekli olmuştur. Maddi ve manevi birçok fedakârlık yaparak bir kütüphane oluşturacak kadar kıymetli eser toplamıştır. Ali Emiri kütüphaneci, bibliyograf şair ve alim bir kişiliğe sahip bir münevverdi. Küçük yaşlardan beri ilgi alanına giren tarih edebiyat alanlarında bilgi sahibiydi. Özellikle İslam ve Osmanlı tarihi aynı zamanda edebiyat ve biyografi üzerinde uzman seviyesinde bilgi birikimine sahiptir. Ali Emiri Osmanlı şair ve bilginleri hakkında derin bir bilgi

sahibi olup; yüz bin üzerinde beyti hıfzettiğini söylemiştir (31 Mart 1979 tarihli Son Havadis Gazetesi'nden iktibas edilmiştir).

Evi İstanbul Parmakkapı' dadır. Evinden her akşam çıkar, Divanyolu'nda (Karababa) sokağının başında, Diyarbakır kiraathanesi adlı bir kiraathaneye her akşam uğradı. Geç saatlerde kiraathaneden ayrılır, dostlarıyla saatler süren sohbetleri olurdu (Bilge, 1971: 1). Kiraathane Ali Emiri etrafında toplanan tarih ve şiir meraklısı dostlarıyla her akşam dolmaktadır. Müdavimler arasında; Tarih Encümeni üyelerinden Tevhit Bey, tarih encümeni üyesi Arif Bey, Amasya müverrihi Hüsamettin Efendi vardır. Kiraathanenin müdavimleri arasında yine Ali Emiri'nin güvendiği yakınlığı olan Kilisli Rifat Bilge de vardır (Bilge, 1971: 2). Birçok eğitici sohbetler gerçekleştirilmiştir.

2.1.3. Şahsiyeti

Ali Emiri kitapları dışında kötü alışkanlığı olmayan bir münevverdir. Osmanlı Tarih ve Edebiyat Mecmuasındaki bir yazısında (No. 3) bu noktayı bilhassa belirtir : “*Ben müddeti ömrümde raki, şarap ağzıma koymadım. Kumar oynamadım. Hattâ sigara, enfiye, nargile, kahve ile de melûf olmadım. Yirmi seneden ziyadedir. İstanbul'da mukim olduğum halde araba veyahut tranvay ile mürur etmek gibi zaruretler müstesna olmak üzere ben henüz. Beyoğlu'nu, Tokatlıyan'ı Tepe • Bahçesini görmedim. Adaya bir kere olsun gitmedim*” demiştir (Tevfikoğlu, 1970: 4). Ali Emiri, dini hassasiyeti olan ve peygamber sevgisi yüksek, sahabe ve Osmanlı tarihine sahip çıkan, bu doğrultuda yaşayan bir bilim adamı ve mütefekkiridir. Divanında 71 beyitlik bir naat bulunmaktadır. Peygamberimizin ehli beyti Hz. Fatıma, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin için de divanında birer naat bulunmaktadır. İslam tarihinin unutulmaz acısı Kербela olayının şehitleri, onun kaleminden de sayfalara geçmiştir (Aslan, 2008: 21,22).

Yâ Resûlallâh fedâ cânım sañâ

Yâ Habiballah sañâ rûhum fedâ (N.1-37)

Hâlim olmuşdur firâûñıla yaman

Yâ Resûlallâh mürüvvet ül bana (N.1-41)

Yalnız Allah'ı taâdü eylerim

Bir de vardır âdü u iürârım saña (N.1-48 (Aslan, 2008: 22).

Süleyman Nazif'in; Ali Emiri için, “*daima mültefit, nüktedan, ' tok sözlü ve samimi idi; sevdiği, sevmediği anlarda da samimiyetten ayrılmazda*” demiştir (Tevfikoğlu, 1970: 7). Ali Emiri'nin edebiyat ve şiir merakı yüzlerce beyitlik şiir ezberlemesine sebep olmuştur. Bunlar arsında Arapça şiirler hatta lügat ezberleme merakı da vardır. Ali Emiri aynı zamanda şairdir. Genç yaşlarında Sultan Murad'ın cülûsu dolayısıyla bir kaside yazmış, kaside “Vilâyet” gazetesinde yayınlanmıştır. Bu konuda o kadar başarılıdır ki, Ali Emiri'nin yazmadığı şüphesi üzerine Ali Emiri; yeniden vezin ve kafiyesinin seçimini bazı arkadaşlarına bırakarak 93 beyitlik bir kaside söyleyerek ustalığını kanıtlamıştır (Tevfikoğlu, 1970: 2). Ali Emiri'nin Osmanlı'ya duyduğu sevgi ve bağlılık gençlik yıllarında başlayıp hayatı boyunca devam etmiştir ve şiirlerine yansımıştır. On yedi yaşındayken Osmanlı sultanlarından Abdülaziz Han için bir kaside yazmıştır (Ülkü, 2014: 1-2).

On yedi yaşında bir üfl- ı sebaü-ðanım henüz

Nerde ben nerde muèallâ ôâtıñı medó ü âenâ

Geldiğim günden beri dünyâya diúúat eyledim

Kimseye etmez vefâ bildim cihân-ı bî-vefâ

Gördüm ammâ muóterem èilm ü hüner eâhâbını

Añladım èilm ü hünerdir iftiðâr-ı mâsivâ

Etmedim dünyâda artú başúa şeye iètibâr

Başladım èilm ü hüner taósiline ben dâimâ

Ol úadar taóâil-i èilme sa'y ü tâm etmekdeyim

Etmemiş bir kimse hiçbir şeye böyle ietînâ (K.5-33-37) (Arslan, 2008: 9)

2.1.4. Millet Kütüphanesi

“Lütfunuza, kadirşinaslığınıza karşı teşekkür ederim, fakat parayı kabul edemem. Çünkü vatanî, millî bir ufacık hizmet mukabilin de para almış olacağım. Bu ise vicdanıma ağır gelen bir şeydir. Bundan dolayı size teşekkür ile parayı iade ediyorum. Siz parayı yardıma muhtaç olan birkaç namuslu aileye dağıtırsanız ben size müteşekkîr kalacağım gibi, Cenabı Hak'ta memnun olur.”(Timurtaş, 1974: 2-3) diyerek kendine ait kütüphaneye oluşturulan Millet Kütüphanesi'nin kuruluşunda; teklif edilen parayı kabul etmeyen Ali Emiri; Millet Kütüphanesini kurduktan sonra onun nazırlığını yapmıştır (Timurtaş, 1974: 2-3). Ali Emiri; 1916 yılında İstanbul Fatih'teki Fezullah Efendi Medresesi'ni kütüphaneye çevirtmiş, burada oluşturulan kütüphaneye kendi adının verilmesini reddetmiştir. Ali Emiri milletinin hizmetine sunduğu kütüphanenin adının “Millet Kütüphanesi” olmasını istemiştir (Tevfikoğlu, 1989: 68). Millet Kütüphanesi; Türkiye’de o dönemdeki ilk tasnifli kütüphane olmuştur. Avrupa’daki Biblioteque National/Millî Kütüphane düzeyinde, 1916 yılında kurularak önemli bir hizmet vermiştir. Bu ölçekteki bir kütüphanenin kurulması Ali Emiri'nin fedakârca yıllarca biriktirdiği kıymetli eserleri milletine bağışlayarak meydan gelmiştir. Millet Kütüphanesinde; yer alan diğer koleksiyonlar; Şeyhülislâm Erzurumlu Fezullah Efendi'nin medrese kütüphanesinin koleksiyonu, Reşid Efendi, Veliyüddin Carullah, Pertev Paşa, Hekimoğlu Ali Paşa vakıf koleksiyonlarında kütüphane bünyesine eklenmiştir.



Resim 1. Millet Kütüphanesi (Kaynak: Fikriyat) .

Ali Emiri; gezdiği, dolaştığı yerlerde, zarurî ihtiyaçları dışındaki tüm parasını kitap satın almıştır. Ali Emiri hayatı boyunca birçok sıkıntılarla oluşturduğu 15.000 kitap bulunan kütüphanesini milletine bağışlamıştır. Millet kütüphanesi; İstanbul Fatih'de Şeyhülislâm Fezullah Efendi medresesinde kurulmuştur. Ali Emiri Efendi, ölünceye kadar kütüphane nazırı olarak bulunmuştur (Tevfikoğlu, 1970: 3). Emiri Efendi, kütüphanede, kapıdan girince sağdaki büyük odada oturur, biri içeriye girdiği zaman ayağa kalkmaz, o kişi oturduktan sonra «safa geldiniz» diye ayağa kalkardı. Tevazu ve nezaketle gelenlere yardımcı olur, onlarla sohbet ederdi. Millet kütüphanesindeki bu kıymetli eserlerin korunmak için; Şeyhülislâm Hayri Efendi'nin kalın kristal aynaların sırlarını kazıtılarak camekânlar yaptırılmıştır (Tevfikoğlu, 1970: 8). Ali Emir'inin Millet Kütüphanesinde; İslam Türk dünyasına ait dil, edebiyat, tarih fikir ve sanat eserlerinin yanı sıra kıymetli eski metinler ve nüshalar vardır. Ayrıca batı edebiyatından Moliere'in el yazma vesikaları da mevcuttur. Zamanla çeşitli vakfiyelerle kütüphanenin mahiyeti genişlemiştir (Tevfikoğlu,1970: 8). Millet Kütüphanesi, Ali Emir'inin bağışladığı; 4.500'u el yazması, 12 bin kadarı matbu toplam 16.500 kadar kitabı ile kurulmuştur. Kıymetli vesikalar arasında önemli bir yere sahip olan. Divan-i Lügatit Türk de Millet

Kütüphanesi'ndedir. Ali Emire'ye Macar İlimler Akademisi Divan-i Lügatit Türk satın almak için 10 bin altın teklif eder ancak Ali Emiri bu teklifi reddederek: “Ben kitaplarımı milletim için topladım. Dünyanın bütün altınlarını önüme koysalar, değil böyle bir kitabı, herhangi bir kitabımın tek bir sayfasını dahi satmam” cevabını vermiştir (Tevfikoğlu, 1989: 68).



Resim 2. Ali Emiri Efendi (Kaynak: Fikriyat).

Yahya Kemal yaşayan hiç kimseye kaside yazmamıştır. Ancak; Ali Emiri'nin milletine armağan ettiği Millet Kütüphanesi gibi büyük hizmetini öven bir kaside yazmıştır. “Ali Emiri 'ye gazel” adlı şiirinde;

*Muhtaç isen füyuzuna eslaf pendinin
Diz çok önünde şimdi Emiri Efendi'nin
Yek pare nur olan bu kütüphane-i nefis
Yekpare servetiydi bu âlemde kendinin
Ecdad ı pakiniz gibi vakf etti millete
Hayranı halk eser-i bimenendinin*

Övgü mısraları yer almaktadır (Tevfikoğlu,1970; Timurtaş,1974).

2.1.5 Vefatı

Ali Emiri, ölümünden birkaç gün evvel; Prof. Dr. Feridun Nafiz Uzluk'u çağırır. Tedavisi için gerekenlerin yapılmasını rica eder. Feridun Nafiz, girişimleriyle, Ali Emiri, Şişli'deki Fransız Hastanesine (Hôpital de la Paix) yatırılır. Ali Emiri 23 Ocak 1924 te Fransız Hastanesinde sabaha karşı vefat eder. Mezarı, Fatih Türbesi avlusundadır (Tevfikoğlu, 1989: 21). Vasiyeti üzerine buraya defnedilmiştir. Hastalığı ve ölümünün kesin sebebi bilinmemektedir. İhtiyarlığa bağlı inme (hemiplejie) olduğu söylenmiştir (Tevfikoğlu, 1970: 3). Ali Emiri'nin cenaze masraflarının Mustafa Kemâl Atatürk'ün Gönderdiği 4000 Liralık mükâfattan karşılandığı söylenmektedir (Aslan, 2008: 16). Ahmet Refik Ali Emiri için; “Onun için aşk, saadet, hayat kitaplarıydı. Hayatını ekseriya vakfettiği Millet Kütüphanesi'nde geçirir, etrafına toplanan genç dimağların ülfet ve mesaisinden, kendisine karşı gösterdikleri ihtiramattan son derece mahcuz olurdu, Ali Emiri, geriye kalan zamanını Gedik Paşa'daki evinde yapayalnız ve yine okumakla, yazmakla geçirmiştir” demektedir (Tevfikoğlu, 1970: 3). Ömrünün son demlerini de okumaya ve ilme adanmıştır.

2.1.6. Hatıratlar

Ali Emiri; çocukluğundan beri okumaya ve araştırmaya düşkün, tüm enerji ve servetini kitap sevgisine adanmış bir şahsiyettir. Ali Emiri'nin bu büyük kitap sevgisi; uykusunu ve sıhhatini feda edecek boyuttadır. Sabahlara kadar kitap okuyan uykusunda da okuduğu kitapları sayıklayan bir sevgidir. Çocukluğunu anlattığı hatıratlarında okuduğu kitapları uyurken yüksek sesle tekrar ettiğini bu sebeple kimsenin aynı yerde onunla uyumak istemediğini anlatmıştır. Okumaktan sıhhati bozulan ve vücudu zayıf düşen Ali Emiri 'ye doktorlar kitap okumayı bırakmasını tavsiye ederler. Ali

Emiri'nin ailesi ticaretle uğraşmaktadır. Ali Emiri'nin kitap merakı aile işleriyle uğraşmasına mani olur, hatta ailesinin işlerine zarar verdiği anlatılmıştır. Ali Emiri çırak olarak girdiği bir işte kitap okumakla meşgul olup müşterilerle ilgilenmektedir. Gelen müşterilere; “mal orada fiyatı da şudur, alacaksınız indireyim, yoksa beni boş yere meşgul etmeyin” dediği, müşterilerin de mal almaktan vazgeçtiği de hakkında bilinenlerdendir.. Ali Emiri'nin bu kitap sevgisini gören babası onun ticaretle uğraşması için daha fazla ısrar etmez (Tevfikoğlu, 1989: 2-3). Böylece Ali Emiri Efendi için kitap ve ilimle arasında hiçbir engel kalmaz.

Ali Emiri hayatında hiç resim çektirmemiştir. Bu sebeple yüz hatları, fiziki görünümü hakkında bilinenler kısıtlıdır. Ali Emiri'nin iri yapılı ve uzun boylu olduğu, çehresinin düzgün yapılı olduğu, kara gözlü, sakallı olduğu tanıyanlar tarafından tasvir edilmiştir. Ali Emiri'nin başında her zaman fesi vardır. Ali Emiri ince sesli olduğu ve bağırarak konuştu bilinmektedir. Ali Emiri kendinin kaleme aldığı bir yazısında (Türk Tarih Encümeni Mecmuası, sayı 78. 150); 66 yaşına kadar bir dişinin dışında dişlerinin tam olduğunu ve bildiği hiçbir hastalığının olmadığını yazmıştır. İbnü'l Emin Mahmut Kemal, Ali Emiri'nin Kırşehir muhasebecisi memuriyetindeyken, arabadan düşerek sol kolunu kırdığını, bu sakatlık sebebiyle de kolunun çarpık kaldığını yazmıştır (Tevfikoğlu, 1970: 3-4; Aslan, 2008: 20).



Resim 3. Ali Emiri Efendi (Kaynak:Fikriyat).

İbnü'l Emin Mahmut Kemal: Ali Emiri için; “*eyyamı sahavetimden beri tanıdığım Emiri Efendi merhumu hakkiyle tarif ve tavsiften âcizim*” dedikten sonra şu cümle ile başlıyor tarifine: “*İslâm ve Osmanlı tarihine, edebiyata ve İlmî ahvâli kütübe vâkıf olan, bazan akilâne sözler söyleyen ve yazan bu zatı muhterem, bazen da öyle caib lâflar savurur, öyle garip haller gösterirdi ki sâmiin ve nâzirin duçarı hayret olurdu*” demektedir (Tevfikoğlu, 1970: 5). İbnü'l Emin Mahmut Kemal Ali Emiri için bir hatırasında; “*Kış yaklaştığı bir sırada Yakacık'daki sayfiyemizde bulunduğumuz bir gün Emiri Efendi, Bablâli'deki mevkii memuriyetime gelmiş, beni bulamayınca şu beyti yazıp masasının üstüne bırakmış:*

' «Yakacıkta bulabilse yakacak»

«Kış gününde dahi bizden kaçacak»

Ben de şu beyt ile mukabele ettim :

«Düşme ey dil bu sözünden eleme»

«Delinin kali gelir mi kaleme»'.

Diye nazire yazdığını ancak Ali Emir'inin kitap tutkusundan başka bir deliliğinin olmadığı bütün tanıyanları tarafından bilinmektedir (Tevfikoğlu, 1970: 8). Kilisli Rıfat bilge Ali Emri'nin

sevdiği güvendiği dostlarındandır. Kilisli Rıfat Bilge Ali Emiri ile gittiği kıraathanede her akşam sohbetine dâhil olanlardandır. Bir hatırasında Ayasofya meydanında; yaz mevsimidir ve vakit akşam üzeredir kendisinin ağaçlar altında gezdiği esnada bir yazıya rasgeldiğini ve kaydettiğini anlatır. Rıfat Bilge; okuduğu yazının şair Hüdai olarak kaydeder. Rıfat Bilge Aziz Mahmut Hüdai olarak düşünmektedir. Akşam olunca kıraathanede durumu Ali Emiri'ye anlatır. Rıfat Bilge; *"Tuhaf şey, Aziz hazretleri hamam tarihi söylemiş! Dedim. Ali Emiri gülerek;— Rıfat, teracimde zayıfsın, biraz uğraş, tekemmül etmeğe bak. İki Hüdai var; birisi Aziz hazretleri, diğeri (Müezzinzade Hüdai) dir. Tarih bunundur!"* Dedi (Bilge, 1971). Ali Emiri'nin kıymetli kitaplarında oluşan kütüphanesine istediği her şartla Fransızlar talip olur. Ancak Ali Emiri Fransızların teklifini kabul etmez. Fransızlar 3.000 İngiliz sterlinine kütüphaneyi satın almak istemektedir. Ali Emiri'ye müracaat ederler. Kıymetli kitapların bedelinden hariç: Emirî Efendi'nin adına Paris'te bir kütüphane kurulacağını, Ali Emiri'nin de bu kurulacak kütüphanede, hayatı boyunca, yüksek maaş alarak kütüphanede bulunabileceğini teklif etmişlerdir. Ayrıca Ali Emiri'nin ihtiyaçları için ona hizmet edecek Bolu'lu bir aşçı ve Müslüman hizmetkârlar verilecektir. Bu cazip teklife Ali Emiri: *" Ben bu kitapları devletimin verdiği maaşla topladım; öldüğüm zaman milletime kalması için! Bir daha böyle bir teklifle gelerseniz sizi buradan kovarım"* demiştir (Tevfikoğlu, 1970: 9). Ali Emiri'nin. Yanya'da bulduğu Arapça bir kitabın ikinci cildinin "Sana"da bir kişide bulunduğunu öğrenir ve almak için büyük gayret içine girer. Kitabı elde edemeyince kitabın istinsah etmek için Yemen'de memuriyet ister. Tayin olur. Kitap sahibi bu süreçte kitabı satmağa razı olur Ali Emiri kitaba sahip olmak için; yeni tayin edildiği görevinden istifa eder. Ali Emiri satın alamadığı kitapları; rica ve niyazlarla ödünç alarak, istinsah ettirmiştir. Ali Emiri mecbur kaldığında kendisi de kitap istinsah etmiştir. Millet Kütüphanesi'nde el yazısıyla istinsah edilmiş 721 kitap mevcuttur. İstinsah edilen kitaplar arasında; İbni Kemal Paşa'nın on ciltlik Âl-i Osman Tarihi de yer almaktadır (Tevfikoğlu, 1989: 71; Kara,2006 : 1).



Resim 4: Yanya Yemen arası. Yanya bugünkü Yunanistan'da bulunmaktadır (Kaynak: URL 4).

2.1.7. Divan-I Lügat Türk

Ali Emiri'nin; *"... Kitabı aldım, eve geldim. Yemeği içmeği unuttum. Bu kitabı, sahaf Burhan 33 liraya sattı. Fakat ben bunun birkaç misli ağırlığındaki elmaslara zümrütlere değişmem"* dediği Türk dilinin en kıymetli eseri, adı duyulmuş ancak kitaba ulaşamamış bir eserdir. Bu kıymetli eser Ali Emiri tarafından fark edilip Türk kültür dünyasına katılmıştır. Ali Emiri yine bu kitap için: *"Bu kitap değil, Türkistan ülkesidir. Türkistan değil, bütün cihandır. Türklük, Türk dili bu kitap sayesinde başka revnak kazanacak"* diyerek kitabın kıymetini anlatmıştır. Ali Emiri bu çok kıymetli eserin önemini başka bir sözünde; *"Türk dilinde şimdiye kadar bunun gibi bir kitap yazılmamıştır. Bundan*

sonra da yazılamaz. Bu kitaba hakiki kıymeti verilmek lazım gelse, cihanın hazineleri kâfi gelmez (Tevfikoğlu,1989: 71) diyerek kitabının haklı ününü dile getirmiştir.

Divan-ü Lügat-it-Türk; Türk dilinin bilinen ilk sözlüğüdür. Kitap; çeşitli Türk boylarından derlenmiş, Türk boylarının ağızlarına yer veren bir sözlük özelliği taşımaktadır. Dîvân-ü Lugâti't-Türk; Türkçe'nin XI. yüzyıldaki Türkçesinin dil özelliklerini, Türkçe'nin o dönemdeki yapı ve ses bilgisini, gramer özelliklerini bünyesinde taşıyan bir kaynaktır (Doğan,2016: 5-6). Divan-ü Lugâti't-Türk'de Türk kültür ve coğrafyasına ait bilgilere de ulaşılmaktadır (Düzgün, 2007: 3). Türk boylarına ait kişi ve boy isimleri, yer adları tarih ve mitoloji bilgisi, coğrafya, folklor mani ve tekerlemeleri içeren halk edebiyatı örneklerini de ihtiva etmektedir. Döneminin tıbbi bilgilerini dahi içeren bir ansiklopedi niteliğe taşıyan bir eserdir. Kaşgarlı Mahmut Divan-ü Lügat-it-Türk 'ü yazarken sahaya çıkar kendi derlediği ve gözlemlediği dil özelliklerini eserine alır (Kayadibi, 2008: 4-5). Kaşgarlı Mahmud; Divan-ü Lügat-it-Türk'te; XI. yüzyıldaki Orta Asya Türk kavimlerini boylarına göre tasnif eder, boyların dil ve ağız farklarını karşılaştırır.

Divan-ü Lügat-it-Türk; Türkçe' den Arapça 'ya bir sözlük şeklinde düzenlenmiştir. Türk dilinin Arapçadan geri kalmadığını göstermek ve Araplara Türkçeyi öğretmek maksadıyla kaleme alınmıştır. Divan-ü Lügat-it-Türk'ün; madde başları Türkçe, açıklama içeren kısımlar Arapçadır (URL 2). Divan-ı lügat-ı Türk gibi kıymetli bir eseri bugün elimizde olmasını, Ali Emiri'nin derin tarih, edebiyat bilgisi ve kitap sevgisine borçluyuz. Kaşgarlı Mahmud tarafından 1072-1074 yıllarında yazılarak, Bağdat'ta Abbasi Halifesine sunulmuş bir eserdir. Divan-i Lugat-it Turk adı bilinen ancak kitabın kendisine ulaşılmamış bir eserdi (Kara, 2006 :1). Kitabın bulunuş hikâyesi Ali Emiri ve tanıklar tarafından anlatılmaktadır.

Ali Emiri; haftada iki, üç defa Sahaflar Çarşısına uğrar, kitapçıları dolaşır yeni bir şey gelip gelmediğini araştırırdı. Kitapçı Burhan Bey'in sahaf dükkânına uğrar ve yeni bir kitap geldiğini öğrenir. Ancak sahibi otuz lira istemektedir. Ali Emiri, kitabı görmek ister. Kitabı alıp eve gelen Ali Emiri yemek içmekten kesilir. Bu kıymetli esere sahip olan Ali Emiri hem çok heyecanlı kitabı kimseye göstermek istemez, hem de kaybolasından korkmaktadır. Ziya Gökalp ve Fuat Köprülü gibi isimler kitabı görmek isterler tüm ısrarlara rağmen Ali Emiri göstermez. Kilisli Rıfat Bilge'ye sadece Ali Emiri kitabı gösterir ve ona güvenip emanet edecek ve kitabın toparlanmasını onun yapmasını isteyecektir (Kara, 2006: 3). Kitabı görmeyi çok isteyen Ziya Gökalp; Kilisli Rıfat Efendi'ye: “*Rıfat ben sevda bilmezdim. Fakat bu kitaba tutuldum. Görmek için ne yaptım olmadı. Şu kadar var ki, cezbettim bu kitabı hem almali, hem neşretmeliyiz. Bu hazinenin anahtarları senin elindedir. Gel, bana yardım et. Su kitabı kurtaralım. Bütün Türklere armağanımız olsun. Haydi, bana çaresini söyle!*” demiştir (Tevfikoğlu,1989: 179). ‘Bu kitap ile Hazreti Yusuf arasında bir müşabehet var. Yusuf'u arkadaşları bir kaç akçeye sattılar. Fakat sonra Mısır'da ağırlığınca cevahire satıldı. Bu kitabı da Burhan bana 33 liraya sattı. Fakat ben bunu birkaç misli ağırlığında bir kitap yazılmamıştır. Bu kitaba hakikî kıymet verilmek lâzım gelse cihanın hazineleri kâfi gelmez Rıfat kitap kıymetini bilir, kitabı hüsnü muhafaza ettiği gibi istinsah ve tashihinde de dikkat gösterir, başkasına veremem. İkinci şartım, Rıfat'a da tembih edeceğim. Kitap ancak kendisinde kalmalı ve kimseye verilmemelidir: kitabı emanet alan Kilisli Rıfat efendinin uykuları kaçır. Kitabı kimseye emanet edemez, günlerce çanta ile yanında taşır. Kimsede emanet olarak almak istemez. Kilisli Rıfat Efendi en güvenli yer olarak evinin çocuklarının sürekli bulunduğu odanın duvarına bir çivi çakarak kitabı duvara asmakta bulur. Varma kocaman bir çivi çaktım, kitabı çiviye astım. Kilisli Rıfat çocuklarına; kitabı komşuya giderseniz bile yanınızda olsun çantayı elinizden bırakmayacaksınız, hatta evde yangın çıkarsa ilk olarak çantayı alıp çıkın diye tembih eder (Bilge, 1971). Divanın tercümesi bir buçuk yıl sürmüş Rıfat efendinin yazdığı tercümeleer günümüze ulaşmamıştır.

Kitap Kilisli Rıfat tarafından toparlanıp tercüme edilerek basıma hazırlanır. Talat Paşa kitap için Ali Emiri'ye ödeme yapmak ister; Talât Paşa emniyet altın para olarak üç yüz lirayı Ali Emiri Efendiye göndermek ister (Tevfikoğlu, 1989: 185). Önceden Ali Emiri' ye durumu bildirmek için yazdığı tezkere de “*Zatâlinize' küçük bir mükâfat olarak üç yüz lira gönderdim, lütfen kabul buyurmanızı rica ederim*” diyerek Emiri Efendi'ye gönderir. Ali Emiri; karşılık olarak yazdığı tezkirede “*Lütfunuza, kadirşinaslığınıza teşekkür ederim, fakat parayı kabul edemem. Çünkü vatanî, millî bir ufacık hizmet mukabilinde para almış olacağım. Bu ise ' vicdanıma ağır gelen bir şeydir. Bundan dolayı size teşekkür ile beraber parayı iade ediyorum. Siz parayı yardıma muhtaç olan bir kaç namuslu aileye dağıtırsanız ben size müteşekkîr kalacağım gibi Cenabı Hak da memnun olur. Bu*

sadakanın adı da (Divan-ü Lügat it-Türk) sadakası olsun” demiştir (Bilge, 1971). Ali Emiri kitabın basımına rica minnet ve araya giren büyüklerin ona ricaları ile kabul eder. Ali Emiri muhtemeldir ki, bu kıymetli eserin merak uyandırarak ve değerine uygun bir özenle basılmasını arzulamıştır. Amacı zaten milletin hizmetine sunmaktır. Kilisli Rıfat’ın tercüme ve tashihine müsaade etmiştir. Sadrazam Talat Paşa Ali Emir’inin bin bir nazlarına uygun hareket ederek gönlünü alır Türk dili ve kültürüne hizmet için bu kitabın basılmasını sağlar. Talat Paşa’nın bu yönüyle milli kültüre verdiği önem aşikârdır (Timurtaş, 1974: 3-4). Divanı lügati Türk okuyup derleme çalışmalarını yapıp eserin tam olduğunu belirleyen Kilisli Rıfat Efendi’ye, Ali Emiri bir ev hediye etmek ister. Ancak, Kilisli Rıfat Efendi bu teklifi kabul etmeyecektir. Kilisli Rıfat Efendi kitabın yayınlanmasının kendisine verilmesinin yeterli olacağını söylemiştir. Divanı lügati Türk’ün orijinal hali Millet Kütüphanesi’nde günümüzde de muhafaza edilmektedir (URL 5).

2.1.8. Ali Emiri’ Nin Çıkardığı Dergi

Ali Emiri, “*Osmanlı Tarih ve Edebiyat Mecmuası*” adıyla bir dergi çıkarır. Ali Emiri’i dergiyi çıkarma amacını Timurtaş; vatana ve millete faydalı olma fikrinin esas olduğunu belirterek, bu fikrin yayınlanan şiirlere de yansıdığını dile getirmiştir (Timurtaş, 1974). Osmanlı Tarih ve Edebiyat Mecmuası; içerik olarak edebiyat tartışmalarının yer aldığı, şairlerin birbirlerinin şiirlerine nazireler yazdığı, hatta birbirlerini eleştirebildikleri bir dergi olup, şiir meclislerinin kâğıda dökülmüş hali gibidir. Yayınlanan şiirlerin çoğunluğu, Klâsik Türk Şiiri şeklindedir. Yayınlanan 359 şiirden 112’si naziredir. Ali Emiri, gençlere önem vermiş onların yayınlanması için gönderdiği şiirlere dergide yer vermişti (Tanç, 2017: 2). Ali Emiri ezberi kadar şairlik yönü de güçlü olan bir şahsiyettir. Bu yönü küçük yaşlardan beri bazı tenkitlere sebep olsa da, Ali Emiri bir divan oluşturacak kadar şiir sahibidir (Arslan 2008: 28-29). Ali Emiri’nin yüz bine yakın şiiri vardır. Şiirlerini; şuhâne, hikemî ve nükte-âmiz gibi birçok üslupta yazabilmektedir. Ali Emiri döneminin sıkıntılarına ilgisiz kalmaz, şiirlerinde bu yönüde yansıtır. Ali Emiri’nin, Mevlana, Fuzuli, Süleyman Çelebi, Nef’î, Nedîm, Ziya Paşa gibi her dönemden etkilendiği şairler olmuş, birçok üslupta şiir yazabilmiştir (Arslan, 2008: 31-51). Ali Emiri; Abdülaziz, V. Murad, II. Abdülhamid, V. Mehmed ve Vahdettin’in hükümdarlıklarına şahitlik etmiş, cumhuriyetin kuruluşunu görmüştür. Ali Emir’inin Osmanlı hanedanına duyduğu sevgi; Cevâhîrül-Mülûk, Levâmi’ül-Hamidiyye adlı eserleri yazmasına kaynaklık etmiştir. Ali Emiri Cevahirül-Mülûk’ta; 25 Osmanlı padişahının şiirlerini toplamıştır. Osmanlı padişahlarının şiirleri daha önce bir eserde toplanmış değildir. Ali Emiri, Cevahirül-Mülûk’ta toplanan bu şiirleri, düzenler ve şiirlere tahmisler yazar. Padişahların bir gazelinin ya da bir kasidesinin her beyitinin önüne aynı vezin ve kafiyede üç mısra’ eklenerek muhammes haline getirerek "tahmîs etme" gibi şairlik hünelerini bu kitapta göstermiştir.(www.türkedebiyatı.org). Cevâhîrül-Mülûk’te padişah V. Mehmed’in şiiri yoktur, Ali Emiri’nin ricası üzerine V. Mehmed bir gazel yazarak Ali Emiri’ ye vermiş ve kitaba eklenmiştir. Ali Emiri V. Mehmed’e ricasında; “*Ecdadınızın bütün manzum eserlerinin toplandığı bu hazinede yeriniz açık bulunuyor efendim*”, demiştir. Gazel bu rica üzerine yazılmıştır (Akçay, 2014: 2). Ali Emiri’nin *Osmanlı Tarih ve Edebiyat Mecmuası*’nı yayınlama amaçları arasında Osmanlı sultanlarının eserlerini yayınlamakta vardır. Kanunî Sultan Süleyman’ın 13, Sultan III. Murat’ın 10 ve Sultan I. Ahmet’in yedi şiiri yayınlanmıştır. Ali Emiri’nin padişah şiirlerine yazdığı nazireler de bu dergide yayınlanmıştır (Mermutlu, 2012: 1-2). Tüm bu gayretler Ali Emiri’nin Osmanlı Padişahlarına verdiği kıymet ve sevginin tezahürüdür.

2.1.9. Eserleri

Ali Emiri’nin, istinsahını yaptığı metinler hariç; 16 manzum ve mensur eseri vardır (Mermutlu, 2012: 1-2). Bu eserler aşağıda belirtilmiştir.

- **Divan:** Kendisinin bir cilt tutacağını ve yüz binden fazla beyiti ihtiva edeceğini söylediği divanı basılmamıştır.(Diyarbakırlı Prof. Dr. Mustafa Uğurlu Aslan divanını günümüz harfleriyle basmıştır.)
- **Tezkirei Şuarâi Âmid:** Diyarbakırlı şair ve ediplerin biyografilerinden oluşan bu eserin; birinci cildi basılmıştır. İçinde kendi tercümei hâli de vardır. Kütüphanedeki müsveddesinin sonuna 1296 ortalarına kadar ilâveler yaptığını, ondan sonra topladığı bir hayli isim ve eserin hastalığı nedeniyle tamamlanamadığını belirtmiştir.
- **Levâmi-ül Hamidiye:** II. Abdülhamid’e olan sevgi ve hürmetini üzerine yazdığı eserdir. Hicri 1310’da (1892/93) yazılmış olan bu eser 58 yapaktır ve iki sene sonra 187 sayfa olarak Âlem Matbaasında basılmıştır

- **Cevâhirül Mülûk:** 25 Osmanlı Padişahının şiirlerini içeren eseridir.
- **Ezhân Hakikat**
- **Yavuz S-ultan Selim'in Türkçe eş'annm tahmisi.**
- **Osmanlı Vüâyeti Şarkıyyesi.**
- **Nevâdiri Eslâf:** Bu isim altında, bazı eski yazma eserleri haşiyelerle yayınlamıştır: Camı Cem-âyin, Âsafnâme, Nizam-üd-Düvel, Mardin Mülûkü Artukiye tarihi, Çin Seyahatnamesi, Tunus Tarihi.
- **Âmid Mecmuası:** Meşrutiyette altı nüsha yayınlanmıştır.
- **Osmanlı Tarih ve Edebiyat Mecmuası:** Aylık dergi olup, 31 nüsha çıkmıştır.

Tarih ve Edebiyat Mecmuası: Ayrıca beş nüsha neşrolunmuştur (Tevfikoğlu,1970: 4; Mermutlu, 2012: 1-2) Üç farklı türde yayınladığı eserleri aşağıda tablo halinde görmek mümkündür.

Tablo.1. Ali Emiri Efendi'nin Eserleri

MANZUM ESERLER	MENSUR ESERLER	MECMUA VE MAKALE
Cevâhirü'l-Mülûk	Abâu'l 1.Abâu'l-Akvam:	Âmid
Divanlar	Acâibü'-Letâif	Osmanlı Tarih ve Edebiyat Mecmûası
Ezhâr-ı Hakikat	Âsafnâmeetâif:	Tarih ve Edebiyat
Kitâbü'l-Egâni	Câm-ı Cem Âyin	
Levâmîü'l-Hamidiyye	Durûb-ı Emsâl	
Yanya Şairleri	Esâmî-i Şuarâ-yı Âmid	
Yavuz Sultan Selim Han Hazretleri'nin Türkî Eş'arı şahanelerinin Tahmisatı	Mardin Mülûk ü Artukiyye Tarihi	
	Mir'atü'l-Fevâid Mukaddimesi	
	Mir'atü'l-Fevâid fi Terâcim i Şuarâ-yı Âmid	
	Musâhabe-i Edebiye	
	Nizâmü'd-Düvel	
	İşkodra Vilâyeti Osmanlı Sairleri	
	Osmanlı Vilâyât ı Şarkıyyesi	
	Şeyh Emin Tokadi Hazretleri'nin Tercüme-i Hali	
	Tesalya Osmanlı Şairleri:	
	Tezkire-i Şuarâ i Âmid:	
	Tunus Tarihi	
	Yemen Hâtrâtı	

Kaynak: Aslan, 2008: 52-59

3. YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılmış olan bu araştırma nitel desende tasarlanmış, sürdürülmüş ve tamamlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda görüşme, gözlem, ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır ve konular doğal ortamda gerçeğe yakın ve bir bütün halinde teşkil edilmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan vaka veya vakalara ilişkin malumat içeren yazılı belgelerin analiz edilmesini içermektedir. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman aralığı dâhilinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini mümkün hale getirebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.140-143).

3.1. Amaç

Diyarbakır'ın ve ülkemizin en önemli edebiyatçılarından olan Ali Emiri Efendi ile alakalı literatürde yeterli çalışma olmadığı, böylesine önemli bir edebi şahsiyetin yeterince tanınmadığı görüldüğünden böyle bir çalışma yapmak temel hedef olarak belirlenmiştir.

3.1.2. Önem

Ali Emiri Efendi'nin hayatı ve eserlerinin konu edinildiği bu çalışma ile kendisinin daha fazla tanınmasına katkı sağlamak için yapmış olduğumuz bu çalışmamın literatüre katkı sunması bakımından önem arz etmektedir.

4. SONUÇ

Çalışma süresince Ali Emiri Efendi'nin birçok eserleri edebi ve dilsel bakımdan incelenmiştir. İncelenen eser dünya tarihinde çok önemli bir yer tutmanın yanı sıra turizmin gelişimine de katkıda bulunduğu açıktır. Bu bağlamda günümüzde “edebiyat turizmi” kavramı kültürel, dilsel ve turistik faaliyetlerin üçgeninde ortaya çıktığı düşünülebilir.

Edebiyat turizmi, medeniyet turizmi, özel ilgi turizmi, kültür ve dil eserleri çerçevesinde ele alınan bu yazıda edebiyat müzelerinin turizm sektöründeki önem üzerinde durulmuş tüm dünya örneklerinde olduğu gibi, edebiyat müzeleri günümüz Türkiye'sinde de artık önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla turizm sektöründe de maddi ve kültürel anlamda önemli katma değer sağlar hale gelmiştir (Polat, 2021). Nasıl ki atasözleri bir toplumun kültür hayatında çok önemli bir yere sahipse ki; genelde atasözleri milletlerin hayat tarzlarından, birikimlerinden, cesaretlerinden, fikirlerinden, medeniyetlerinden ve ananelerinden ortaya çıkmış birikimleridir. Ali Emiri gibi şahsiyetlerde toplumun atasözleri gibi hafızası ve birikimidir (Babayiğit, 2020a; Babayiğit, 2020b). Teknolojinin ve ihtiyaçların değişmesiyle birlikte globalleşen dünyada her sektör payına düşenden yararlanmaya çalışmaktadır. Bu değişim ve gelişim fırtınası turist profilini de aynı orantıda etkilemiş ve sektör artık yeni ekonomik pazar arayışına girmek durumunda kalmıştır. Bu husustan hareketle Türk turizm destinasyonlarına baktığımızda iç kesimlerimiz kıyı şehirlerimize göre daha dezavantajlı görünmekle birlikte, iç ve doğu kesimlerimizde saklı kalmış turistik eserlerimiz ve değerlerimiz gün yüzüne çıkarılmaya muhtaç bir gizli hazine niteliğindedir. Bu şehirlerimizdeki turizm otoriteleri, buldukları mekânlardaki saklı hazineleri ortaya çıkarıp reklam ve tanıtımlarını yaparak turizm ekonomisindeki pastadan daha fazla pay almayı amaçlamaktadırlar (Polat, 2021). Özel ilgi turizm türleri içinde belki de en önemlilerinin başında gelen “edebiyat turizmi”, ülkemizde hak ettiği değeri yavaş yavaş görmeye başlamış olmasına rağmen hak ettiği konuma henüz gelememiştir. Turizm ekonomisine çok önem veren bir ülke olarak edebiyat turizmini de artık merkeze almak suretiyle, bu yönde yeni yatırımlar yapılmalı ve sadece ulusal ölçekte değil, uluslararası arenada da yeterince tanıtımı yapılmalıdır. Ülke ekonomisine turizm alanında önemli bir girdi sağlaması açısından gereken tüm potansiyel ve edebiyat alanındaki zengin geçmişimiz mevcuttur. Bu mevcut potansiyeli ve birikimimizi en verimli şekilde kullanmak için kusursuz bir organizasyon yapılarak gerekli adımlar resmi ve özel kurumların etkin işbirliği ile ivedi olarak atılmalıdır. Turizm endüstrisinin baş döndüren bir hızla değiştiği ve geliştiği çağımızda bu endüstride, edebiyat turizmi baş aktör olmaya namzet özel ilgi turizmi olacaktır şüphesiz.

Diyarbakır'ın yetiştirdiği mümtaz insanlardan edebiyatçı, şair, tarihçi ve gazeteci olarak ilim âlemine birçok eser kazandırmış Ali Emîrî Efendi'nin en büyük hizmeti; mensubu bulunduğu Osmanlı coğrafyasından birçok eseri, kendi imkânlarıyla toplayarak oluşturduğu şahsi kütüphanesini milletine bağışlamasıdır. 1916 yılında Feyzullah Efendi Medresesinde Millet Kütüphanesini Fransa'dan gelen konforlu teklifi şiddetle reddederek milletin hizmetine sunmuş ölümüne kadarda bu kütüphanenin müdürlüğünü yapıp ziyarete gelen gençlerle ve kitap meraklılarıyla ilgilenmiştir.

Ali Emîrî Efendi çocukluk yaşlarından itibaren zaman zaman sağlığını kaybedecek kadar, bir kitabın bulmak için kilometreleri göze alan, kendi kazancını kitaplara harcayan, elde edemediği kitapları çoğu zaman kendisi istinsah ederek kitaplığına katan bir kitap tutkunu. “nev'i şahsına münhasır” bir karakterdir. Divanında kitaba olan tutkusunu; (Aemnz38) şu Lamba kenarında kitap mütalâa ederken, sabah olmak defaatle vaki' oldu. Uyusam kimse yanıma yatamazdı. Okuduğum kitapları sûret-i alenî ile tekrar edermişim” diye dile getirmektedir. Ali Emîrî Efendi Diyarbakır'ın ilim ikliminden aldığı kültürle, Osmanlı coğrafyasındaki edindiği birikimlerle ve ömrünün büyük bir bölümünü geçirdiği İstanbul'a kadar her gittiği mekânda kitaplarla ve bulunduğu mekânların yetişmiş kıymetli insanlarıyla yakın dostluklar kurmuş, ilim kültür camialarına dâhil olmuştur. Osmanlı

hanedanına olan muhabbeti ve son dönem padişahlarıyla olan ilişkisi Diyarbakırlı bir mümtaz şahsiyetin payitahta edindiği yeri göstermesi açısından önemlidir. Ali Emîrî Efendi Meşrutiyetin son yıllarında yaşamış, Cumhuriyetin kuruluşuna şahit 1924 yılına kadar kütüphanesinin müdürlüğünü yapmıştır. Mezarı Fatih Camii Haziresindedir.

Bu bağlamda bir örnek olarak makalemizde yer verdiğimiz Ali Emiri, doğduğu topraklar olan Diyarbakır'da adına oluşturulacak bir edebiyat müzesiyle hak ettiği mekana kavuşturulmalıdır. Diyarbakır halkının ve Diyarbakır'a gelen ziyaretçilerin bu mümtaz şahsiyeti, onun doğduğu ve karakterine yön veren, ilk eğitimini aldığı bu topraklarda tanıtılması genç nesiller için de önem arz etmektedir. Ali Emiri'nin doğup yaşadığı evin tespit edilip o mekanda adına bir edebiyat müzesi oluşturulmalıdır. Şahsiyetinin muhkemliği, tarih, edebiyat şuur ve kendi medeniyetine olan bağlılığıyla örnek bir şahsiyet olan Ali Emiri'nin hem kendi hemşerileri hem de Diyarbakır'a gelen ziyaretçiler tarafından tanınması, örnek ve öncü şahsiyetlerin rol model olması yönünden de önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca Ali Emiri'nin eserlerinin dilbilimsel bakımdan diğer dillerdeki edebi eserlerle karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi de mümkündür.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, F. B. (2017). Edebiyat müzeleri ve müzede edebiyat eğitimi. *Milli Eğitim*, 214, 85- 104.
- Akçay Ü. (2014). Ali Emîrî Efendi'nin Hanedan Sevgisi Ve Iı. Abdülhamid'e Yazdığı Levâmî'ü'lhamîdiyye Adlı Eseri (*Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Vol/Cilt: 1, No/Sayı: 1*).
- Akoğlan K. M. ve Bahçe, S. (2009). Özel İlgi Turizmi. *Detay Yayıncılık*. Ankara.
- Aktaş, B. ve Atmaca, E. (2007). *Edebiyat Hudutları Bulandırır*. Radikal.
- Aliğaoğlu, A. ve Narlı, M. (2012). Edebî Miras Turizmi ve Türkiye'de Edebî Mekânlar. *Bilig.* (60): 1-18.
- Arslan, M. (2008). *Ali Emîrî Efendi Ve Divanı*, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 158.
- Babayiğit, V. (2020a). Kürtçe, Türkçe ve İngilizce Atasözlerinde Azim, Başarı, Çalışkanlık, Kararlılık ve Tembellik İfadeleri. *International Journal of Kurdish Studies* 6 (2), pp. 244 – 257.
- Babayiğit, M. V. (2020b). *Native Kurdish Teenage Learners'xx Language Shift from English to Kurdish in Learning the Target Language A Case of High School Students with Samples*. 10th ECLSS Conferences on Language and Social Sciences, 118-122, 20-21 November, Almaty / Kazakhstan.
- Babayiğit, M. V. (2021). Semantic Comparison of Some kinds of Adjectives: Samples from Kurdish, English and Turkish. In Balcı, T., Öztürk, O. & Aksöz, M. (Eds). *Schriften Zur Sprache und Literatur V*, (5th ed., pp. 67-75). Istanbul, Turkey: Çizgi Press.
- Balcı, U. & Dilek, S. E. (2021). Edebiyat Turizmi. Kavramlar, Türler, Örnekler. Ankara: Detay Yayınları
- Baştürk S. (2013). Sicil-i Ahvâl Defterlerine Göre Ali Emîrî Efendi'nin Sicil Kaydı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 1-17.
- Bilge, R. (1971). Divanü Lügat it-Türk ve Ali Emîrî Efendi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(3), 156-172.
- Bohman, S. (2020). What is a Literary museum? International Committee for Literary Museums. <http://network.icom.museum/iclm/what-we-do/what-isa-literary-museum/>
- Cebi, A., & Babayigit, M. V., (2021). A cross-cultural study of the speech act of apology by Turkish and Kurdish Speakers of English and the native English speakers of English. *Şarkiyat*, 13(2), 895-909.
- Cunbur, M. (1990). Ali Emîrî Efendi, Kütüphanesi ve Çıkarıldığı Mecmua. *Erdem*, 6(16), 239-252.
- Çeker, A. (2009). Edebiyat Turizmi. *Mostar*, Sayı 54.

- Doğan Y. (2016). Kâşgarlı Mahmûd'un Dîvânü Lugâti't-Türk Adlı Eserinin Dilbilim Açısından İncelenmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Doğan, A. (2004). Maraş'ta misyonerlik faaliyetleri (XIX. Yüzyılın ikinci yarısı ve XX. yüzyılın başlarında). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 271-285.
- Düzgün, D. (2007). Divanü Lügati't-Türk'te Sosyal Normları Karşılıyan Kavramlar. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14(35), 201-215.
- Emre, İ. (2006). *Edebiyat ve psikoloji*. Anı Yayıncılık.
- Timurtaş, F. K. (1974). Millet Kütüphanesinin Kurucusu Ali Emirî Efendi. *Tercüman Gazetesi*, 31.
- Goethe, J. W., (2006). Yarat Ey Sanatçı (Çev: A. Cemal). *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, İstanbul.
- Greene, F. D. (1916). *Leavening the levant*. The Pilgrim Press.
- Gürsoy, Y. (2020). Turizm ve edebiyat: Türk Alman göçmen edebiyatı örneği. *Uluslararası Tarih Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi- Yıl: 2020, Sayı: 23 Sayfa: 447-464*.
- Hacıoğlu, N., & Avcıkurt, C. (2008). Turistik ürün çeşitlendirmesi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- İnan, F. (2013). Ahmet Hamdi Tanpınar edebiyat müze kütüphanesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 534–536.
- Esen, M. (1959). “Ali Emirî Efendi” , İstanbul Ansiklopedisi: Nurgök Matbaası, İstanbul.
- Jolliffe, L. and Smith, R. (2001). Heritage, tourism and museums: the case of the North Atlantic islands of skye, Scotland and prince edward island, *Canada. International Journal of Heritage Studies*, 7(2), 149–172. <https://doi.org/10.1080/13527250120060187>
- Kadioğlu, İ., Çeçen, H., & Sarıççek, R. (2013). Ali Emirî Efendi: Cevâhirü'l-Mülûk. *Diyarbakır Valiliği Yayınları*.
- Kara A. (2006). *Divan-İ Lugat-İt Turk'u Bulan Ali Emiri Efendi, Ziya Gokalp Ve Talat Pasa*, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırma Merkezi, Adana.
- Karacan, H., & Babayiğit, M. V. (2017). Türk ve Kürt Dillerinin Sentaks (Sözdizimsel) Karşılaştırması. *Tiydem Yayıncılık*, Editör: Hasan KARACAN, Basım sayısı, 3, 7-31.
- Kayadibi, F. (2008). Kaşgarlı Mahmud ve Divan-ı lügati“ t-Türk“ te Eğitim ile İlgili Kavramlar. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 18, 5.
- Kızılırmak, İ. ve Kurtuldu, H. (2005). Kültürel Turizmin Önemi ve Tüketici Tercihlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1),100-120.
- Mansfield, C. (2015). *Researching Literary Tourism*. Shadows Books. Bideford. United Kingdom.
- Meriç, C. (1998). *Kırk Ambar* (Cilt 1). İletişim Yayınları. İstanbul.
- Mermutlu, B. (2012). Ali Emiri Efendi'nin Mir'atü'l-Fevaid Notlarında Diyarbakır'ın Anıtsal Tarihi Yapıları. *Şarkiyat*, (8), 88-100.
- Mermutlu, B. (2013). Bir Kültür Tarihçisi Olarak Ali Emiri Efendi'nin Biyografi Yazarlığı – Kaynakları Ve Yöntemi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(24), 109-119.
- Özdemir, N. (2009). *Turizm ve Edebiyat. Milli Folklor*. (82): 32-49.
- Polat, M. (2021). Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'nin kültür ve edebiyat turizmi kapsamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.
- Richards, G. (2018). Cultural tourism: A review of recent research and trends. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 36, 12–21.
- Saçılık, M. ve Toptaş, A. (2017). Kültür Turizmi Ve Etkileri Konusunda Turizm Öğrencilerinin Algılarının Belirlenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(2), 107–119.

- Sağlam, N. (2000). Ali Emîrî Efendi ile Mehmet Fuad Köprülü Arasındaki Münakaşalar-I. *İlmi Araştırmalar*, (10), 113-134.
- Sartre, J. P. (2005). Edebiyat Nedir. *Can Yayınları*. İstanbul.
- Stylianou-Lambert, T. (2011). Gazing from home: cultural tourism and art museums. *Annals of Tourism Research*, 38 (2), 403-421.
- Sutherland, J. (2018). *Edebiyatın Kısa Tarihi* (Çev: T. Göbekçin) (2. Baskı). *Alfa*. İstanbul.
- Tanç N. (2017), Klâsik Türk Şiirinin Son Temsilcilerinden Kürkçü-Zâde Osman Remzi ve Ali Emîrî'ye Nazîreleri.
- Tanrısevdi, A. ve Çavuş, Ş. (2003). Özel İlgi Turizmi ve Özel İlgi Turizmi Kapsamında Kuşadası ve Çevresinde Var Olan Potansiyel Kaynaklar Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *Anatolia*. 14 (1): 9-22.
- Tevfikoğlu, M. (1970). *Türk Kültürü*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, ss.244-252.
- Tevfikoğlu, M. (1989). *Ali Emîrî Efendi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Tırlı, A. (2018). Bir özel ilgi turizmi olarak edebiyat turizmi ve Türkiye'nin edebiyat turizmi potansiyeli. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 2(2), 161-184.
- Türksoy, A. ve Özkan Yürük, E. (2008). Özel İlgi Turizmi. Turistik Ürün Çeşitlendirmesi (Ed:N. Hacıoğlu ve C. Avcıkurt). *Nobel Yayın Dağıtım*. Ankara. s. 255-273.
- Usta, Ö. (2014). Turizm-Genel ve Yapısal Yaklaşım (4. Baskı). *Detay Yayıncılık*, Ankara.
- Yaşar, M.Y. (2006). *Ali Emîrî Ve Mardin Mülûk-İ Artûkiyye Tarihi Ve Kitâbeleri Vesâir Vesâik-İ Mühimme Adlı Eseri, Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: *Seçkin Yayınları*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: *Seçkin Yayıncılık*.

İNTERNET KAYNAKLARI

URL 1: <https://gezgindergi.wordpress.com/2015/03/04/ali-emiri-efendi-ve-dunyasi/>. Erişim Tarihi: 05/01/2022

URL 2: <http://www.dunbugunizmir.com/gercek-bir-bibliomania-ali-emiri-efendi>. Erişim Tarihi: 23 Ocak 2022

URL 3: <https://www.fikriyat.com/edebiyat/2018/08/08/ask-saadet-hayat-onun-kitaplariydi-ali-emir-efendi>. Erişim tarihi: 06/02/2022

URL 4: <https://www.dunyabizim.com/> Erişim Tarihi: 06/02/ 2022

URL 5: <https://gencdergisi.com/11515-kitap-muhibbi-ali-emiri-efendi.html>. Erişim tarihi: 18/02/2022

Prof. Dr. Seyyare Duman: Edimbilim, Kavramlar-Yöntemler-Alanlar

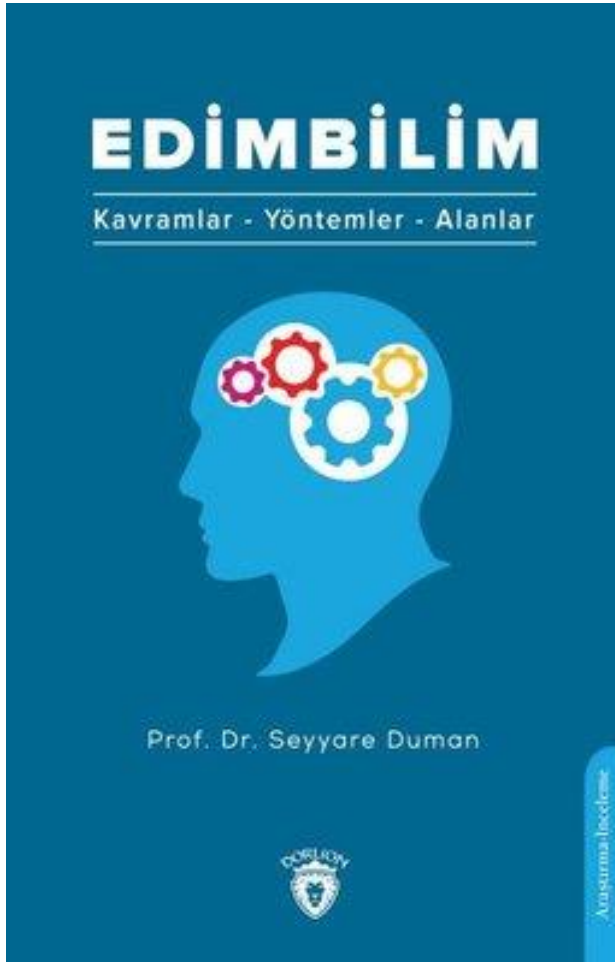
Prof. Dr. Umut BALCI

Batman Üniversitesi

balci_u@yahoo.de

ORCID: 0000-0001-8196-4351

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.67102>



Dilbilimin son dönemlerde popüler araştırma alanlarından biri olan edimbilim (Alm. Pragmatik) en basit ifadeyle *dil kullanım bilimi* olarak tanımlanmaktadır. Dil kullanımı çok geniş bir yelpazeyi kapsadığından dolayı edimbilim de çok geniş bir araştırma alanına sahiptir. Anlambilim, göstergebilim, söylem analizi, metin dilbilim, dilbilgisi, stilistik başta olmak üzere edimbilimin birçok alanla kopmaz bir bağlantısı söz konusudur. Farklı coğrafyalarda yaşayan insanların dil kullanımı çok farklı ve çeşitli olduğu için edimbilim ayrıca halkbilimiyle de sıkı ilişki içindedir. Yani edimbilim dil ve o dili kullanan özelde kişi, genelde toplum ve kültür ile ilgilenmektedir.

Yukarıdaki tanımlayıcı bilgilerden de anlaşılacağı üzere, edimbilim hem güncel hem de çok derin bir araştırma alanıdır. Prof. Dr. Seyyare DUMAN'ın Mayıs 2022 tarihinde Dorlion Yayınları üzerinden piyasaya çıkan *Edimbilim: Kavramlar-Yöntemler-Alanlar* başlıklı inceleme-araştırma kitabı güncel ve derin olan edimbilim araştırmalarına ışık tutacak, net, anlaşılır ve sistematik bir biçimde kaleme alınmış bir eserdir. Kitapta edimbilimi farklı açılardan ele alan yedi adet bölüm ile sonuç kısmı yer almaktadır. Birinci bölümde edimbilimin tanımı, konusu, tarihçesi ile

iletişimsel boyutuna yer verilmiştir. Tanım kısmında bir tanımlama yerine konuyu farklı açılardan irdeleyen çeşitli tanımlamalara yer verilmesi edimbilimin geniş çalışma alanını göstermesi açısından önemlidir. Kullanım alanı bağlamında dilbilim ve edebiyatın yanı sıra basın-medya, terapi, doktor dili, mahkemeler ve davalar, edebi metin analizi, teknolojik malzemeler ve iletişim, dil edinimi, dil dersleri, kültürlerarası etkileşim gibi edimbilimin hemen her alanla ilişkili olduğu bu bölümde vurgulanmıştır.

Edimbilim araştırma alanının belli bir kavram kümesi mevcuttur. Bu kavram kümesini oluşturan sözcüklerin tümü edimbilim çalışmalarına ışık tutmaktadır. Sözeylem, sözce, söylem, örnekçe, bağlam, sezdirim, konuşma ilkeleri, gösterim, gönderim, önvarsayım ve önerme gibi sözcükler bu kavram kümesini oluşturmakta ve bunların hepsi kitabın ikinci bölümünde örneklerle derinlemesine bir şekilde ele alınmıştır. Edimbilimdeki söylem biçimlerini ele alan üçüncü bölümde sohbete dayalı söylem ile

kurumsal söylem irdelenmiştir. Kurumsal söylemin siyaset, hukuk, idari gibi çok farklı şekillerde örneklendirilmesi kitaba zenginlik katmıştır.

Dilsel ve zihinsel analizi içeren söylem çözümlemesi kitabın dördüncü bölümünü oluşturmaktadır. Toplumsal hayatın farklı alanlarından söylemlerin analizi üzerine odaklanan bu bölümde etkileşimsel, eleştirel, konuşma ve anlatı çözümlemeleri detaylıca aktarılmıştır. Dil keyfi bir kullanım aracı değildir, bunu kitabın beşinci bölümünü oluşturan söylem kuramından öğreniyoruz. Söylem kurala bağlı eylem, kurala bağlı konuşmadır. Hedef kitlenin konuşulanı anlayabilmesi için söylem kurallarına, yani dilbilgisel ve söz dizimsel ilkelere uymak gerekir. Edimbilim ve bilişim arasındaki ilişkiyi irdleyen altıncı bölümün ardından edimbilimin alanlarına değinilmiştir. Kitabın yedinci bölümünü oluşturan edimbilim alanları bağlamında özellikle dilbilimsel edimbilim, işlevsel edimbilim, karşıtsal edimbilim ve kültürlerarası edimbilim ile deneysel edimbilime yer verilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmı da edimbilim konusunda araştırmalar yapan bilim insanlarına yol gösterici öneriler içermektedir. Özellikle edimbilim çerçevesinde whatsapp grup sohbetleri, online dersler, home office uygulamaları, dijital alışveriş siteleri, telekonferans gibi dijital teknoloji odaklı etkileşimlerin edimbilimsel analizleri önerilmiştir.

Sonuç olarak, Anadolu Üniversitesi emekli öğretim üyelerinden olan Prof. Dr. Seyyare DUMAN'ın bu çalışması edimbilim konusunda çalışmalar yapan veya yapmayı düşünen bilim insanlarına ışık tutacak, yol gösterecek bir özelliğe sahiptir. Başından sonuna kadar kusursuz bir şekilde, yerinde tespit ve örneklerle kaleme alınan bu çalışmanın gözden kaçan tek küçük ayrıntısı, içindekiler kısmında dördüncü bölümün başlığına yer verilmemesidir. Bu da böylesine bilimsel ve güzel bir eserin nazar boncuğu olsun.

KAYNAKLAR

Duman, S. (2022). *Edimbilim. Kavramlar, Yöntemler, Alanlar*. Ankara: Derlion Yayınları